

Grado de apropiación de la cultura de autoevaluación en la Universidad Cooperativa de  
Colombia en la Seccional Bogotá.

Natalia Montaña Ávila

Universidad Externado de Colombia

#### Nota del autor

La presente investigación evaluativa se realizó con el propósito de optar el título de Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación, bajo el énfasis de Evaluación de instituciones educativas.

Para mayor información, el correo electrónico para contacto con el autor es [dominenatalia@gmail.com](mailto:dominenatalia@gmail.com) o [domine\\_avila@hotmail.com](mailto:domine_avila@hotmail.com).

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| Resumen Analítico en Educación - RAE .....                    | 5  |
| Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación. .... | 12 |
| 1.1. Definición del problema. ....                            | 12 |
| 1.2. Pregunta de investigación. ....                          | 14 |
| 1.3. Objetivos de la investigación. ....                      | 14 |
| 1.3.1. Objetivo general. ....                                 | 14 |
| 1.3.2. Objetivos específicos. ....                            | 14 |
| 1.4. Antecedentes del problema. ....                          | 15 |
| 1.5. Justificación del problema. ....                         | 24 |
| Capítulo II. Marco de referencia. ....                        | 26 |
| 2.1. Marco conceptual. ....                                   | 26 |
| 2.1.1. Autoevaluación. ....                                   | 26 |
| 2.1.2. Cultura de autoevaluación. ....                        | 27 |
| 2.1.3. Cultura organizacional. ....                           | 29 |
| 2.1.4. Modelo de evaluación. ....                             | 31 |
| 2.2. Marco normativo, legal y político. ....                  | 32 |
| Capítulo III. Diseño metodológico. ....                       | 37 |
| 3.1. Enfoque de investigación. ....                           | 37 |
| 3.2. Tipo de investigación. ....                              | 37 |

|  |   |    |
|--|---|----|
| 3.3.                                     | Población y muestra (Corpus) de la investigación..... | 40 |
| 3.4.                                     | Categorías de análisis.....                           | 41 |
| 3.5.                                     | Instrumentos y recolección de la información. ....    | 45 |
| 3.5.1.                                   | Observación participante.....                         | 46 |
| 3.5.2.                                   | Revisión documental.....                              | 46 |
| 3.5.3.                                   | Grupos focales.....                                   | 47 |
| 3.6.                                     | Validez.....  | 48 |
| 3.7.                                     | Consideraciones éticas. ....                          | 49 |
| Capítulo IV. Análisis y resultados. .... |   | 50 |
| 4.1.                                     | Hallazgos.....  | 50 |
| 4.1.1.                                   | Nivel de conocimiento. ....                           | 53 |
| 4.1.2.                                   | Nivel de comportamiento.....                          | 54 |
| 4.2.                                     | Resultados.....                                       | 55 |
| 4.2.1.                                   | Capacitación.....                                     | 55 |
| 4.2.2.                                   | Sensibilización. ....                                 | 56 |
| 4.2.3.                                   | Divulgación.....                                      | 57 |
| 4.2.4.                                   | Comunicación. ....                                    | 58 |
| 4.2.5.                                   | Concepto de hombre. ....                              | 59 |
| 4.2.6.                                   | Administración.....                                   | 60 |
| 4.2.7.                                   | Autoridad. ....                                       | 61 |

|   |    |
|---|----|
| 4.2.8. Racionalización.....                             | 62 |
| 4.2.9. Tecnología.....                                  | 63 |
| 4.3. Discusión.....                                     | 65 |
| Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....         | 67 |
| 5.1. Conclusiones.....                                  | 67 |
| 5.2. Recomendaciones.....                               | 68 |
| 5.3. Limitaciones del estudio.....                      | 68 |
| Referencias.....  | 69 |
| Anexos .....  | 72 |
| Anexo A. Matriz analítica observación participante..... | 72 |
| Anexo B. Matriz analítica grupos focales.....           | 76 |
| Anexo C. Instrumento para observación participante..... | 79 |
| Anexo D. Instrumento para revisión documental .....     | 80 |
| Anexo E. Instrumento para reuniones grupales .....      | 81 |

**Resumen Analítico en Educación - RAE**

| <b>1. Información General</b>   |  |
|---|--|
| <b>Tipo de documento</b>  | Tesis de grado   |
| <b>Acceso al documento</b>  | Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central  |
| <b>Título del documento</b>   | Grado de apropiación de la cultura de autoevaluación de la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá.                                   |
| <b>Autora</b>   | Natalia Montaña Avila  |
| <b>Director</b>   | Gabriel José Angulo Linero   |
| <b>Publicación</b>  | Universidad Externado de Colombia.   |
| <b>Palabras Claves</b>  | Instituciones de educación superior, procesos de autoevaluación, cultura organizacional, cultura de autoevaluación, modelo de evaluación de Kirkpatrick. |
| <b>2. Descripción</b>   |  |
| <p>El deber ser de las instituciones educativas radica en prestar a la comunidad un servicio de calidad que se refleje en los resultados académicos e impacto a la comunidad, en la eficiencia de los procesos empleados y más aún en el desempeño y el aporte a la sociedad de sus graduados. Esto es, en asegurarle a la comunidad bajo un principio de mejora continua, la calidad educativa con la que se reconoce socialmente la institución educativa.</p> <p>Es así que una práctica permanente para mantener e incrementar continuamente la calidad de las IES<sup>1</sup> es la autoevaluación. Este proceso, para la UCC<sup>2</sup> además de ser permanente, debe ser asumido por su comunidad con acciones participativas, de construcción y aplicación en un entorno de significados compartidos.</p> |  |

<sup>1</sup> IES: Instituciones de Educación Superior

<sup>2</sup> UCC: Universidad Cooperativa de Colombia.

Por ello, este trabajo de investigación pretende determinar bajo un modelo de evaluación de la transferencia de la formación al puesto de trabajo (propuesto por D. Kirkpatrick) y con un estudio de caso en qué grado de apropiación se encuentra la cultura de autoevaluación en la comunidad académica de la UCC Seccional Bogotá.

### 3. Fuentes

Brewer Ernest W. (2010). *Capítulo 7. Evaluation models for evaluating educational programs*. En Wang Víctor C. X., *Assessing and Evaluating Adult Learning in Career and Technical Education*. (p.p. 132-133 y 138-142), China. Zhejiang University Press.

Casallas Reyes, P. & Gaona Páez, J.M. (2013). *La cultura organizacional, factor crítico de éxito en procesos de gestión de la calidad y de acreditación institucional*. SIGNOS – Investigación en sistemas de gestión, 5(1), 15 - 30. doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s2145-1389.2013.0001.01>

Consejo Superior Universidad Cooperativa de Colombia. (21 de marzo de 2013). *Proyecto Institucional*. [Acuerdo N° 147]. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co>

Correa Suarez, L.M. (2013). *Evaluación de un programa de capacitación profesional de una institución de educación superior de Puerto Rico (tesis de doctorado)*. University Nova Southeartem, Puerto Rico.

Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., d'Alencon, A. & Salomon, A. (2016). *Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)*. Serie Cuadernos de Investigación en AC, Número 2.

Kirkpatrick, Donald L. & Kirkpatrick, James D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels*. 3era edición. San francisco. Berrett – Koehjer publishers, INC

Farro Custodio, F. (2014). *Cultura de autoevaluación y calidad en la universidad peruana*. Investigación Educativa, 8(13), 27 - 35. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8029>

Hallie Preskill & Darlene Russ-Eft (2005). *Reprinted from Building Evaluation Capacity: 72 Activities for Teaching and Training*. By Thousand Oaks, CA: Sage Publications, [www.sagepub.com](http://www.sagepub.com).

Landi, N. E. & Palacios, M. E. (2010). *La autoevaluación institucional y la cultura de la participación*. Revista Iberoamericana de Educación, (53). [155-181].

Hernandez Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista Lucio, P., (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México. McGraw-Hill.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. (Zimmerman, E. Trans.). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía. (Trabajo original publicado en 1998).

Subdirección Nacional de Autoevaluación - Universidad Cooperativa de Colombia. (2013). *Modelo de Autoevaluación Institucional*. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co>

Valdés-Rojas, M.B., Alfonso-Nazco, M., Remedios González, J.M. & Echemendía Arce, D.M. (2015). *El proceso de autoevaluación en las instituciones universitarias pedagógicas: Una estrategia para su mejora*. Gaceta Médica Espirituana. 17(2). [39-49]. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212015000200005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000200005&lng=es&tlng=es).

Valenzuela-González, J.R., Ramírez-Montoya, M. S. & Alfaro Rivera, J. A. (2011). *Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes*. Perfiles Educativos. 33(131). [42-63].

Vigo-Cuza, P., Segrea-González, J., León-Sánchez, B. V., López-Otero, T., Pons-Mena, J. A. & León-Sánchez, C. R (2014). *Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios*. Medisur. 12(5). [727-735].

Recuperado de: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2563>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.).

Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

#### 4. Contenidos

En el capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación, se presenta descrito el problema de investigación y antecedentes relacionados con la consolidación de una cultura de autoevaluación asociada a la cultura de la calidad que apoya la mejora continua en la Universidad Cooperativa de Colombia. Se delimita entonces, la pregunta y el objetivo de esta investigación para establecer el grado de apropiación de esta cultura descrita en la comunidad que pertenece a la seccional Bogotá.

Para ello, se establecen objetivos específicos para determinar el nivel de conocimiento sobre autoevaluación y los cambios en las habilidades y actitudes que denoten apropiación de la misma. Asimismo, el último objetivo específico se orienta en formular recomendaciones para lograr esta consolidación desea como resultado de esta investigación evaluativa.

En el siguiente capítulo 2. Marco de referencia se avanza en señalar el marco conceptual, normativo, legal y político de la investigación. Parte del marco conceptual está concentrado en definir para esta investigación lo entendido como autoevaluación, cultura de autoevaluación y, por otra parte, encontrar coherencia con lo asociado a cultura organizacional.



Además, se explica cuál es el modelo de evaluación utilizado para esta investigación y su alcance en relación con los objetivos específicos demarcados. Cabe señalar, que este capítulo indica también cual es el espíritu de la legislación que hace uso.

En el capítulo 3. Diseño metodológico se detalla el enfoque cualitativo para esta investigación de tipo etnográfica bajo un estudio de caso con el ánimo de interpretar significados culturales desde la perspectiva de los participantes. En este sentido, la población y muestra de la investigación es definida con un criterio conceptual y un principio de representatividad.

Para finalizar este capítulo, se señalan las categorías de análisis establecidas e instrumentos de recolección de información validados (observación participante, revisión documental y grupos focales) y según las consideraciones éticas respectivas para el desarrollo de cada uno de los objetivos específicos planteados.

El análisis y los resultados son presentados en el capítulo 4; en el que la interpretación, triangulación y discusión de los resultados son analizados a la luz de los objetivos, modelo de evaluación y marco de referencia mediante herramientas como la teoría fundamentada y la codificación axial.

Finalmente, el capítulo de conclusiones y recomendaciones refiere la respuesta a la pregunta de investigación y recomendaciones a eventuales nuevos trabajos en este mismo tema. Entre las conclusiones se puede resaltar que la cultura de autoevaluación eleva su grado de apropiación a medida que surten procesos de acreditación de alta calidad y son reconocidos socialmente mediante actos administrativos nacionales. Por otra parte, se recomienda principalmente, la articulación de estrategias de participación con la ejecución de planes de mejoramiento correlacionados al plan de desarrollo institucional.

## **5. Metodología**

El enfoque de esta evaluación es cualitativo con un tipo de investigación etnográfica bajo un estudio de caso, ya que se fundamenta más en un proceso inductivo y existe gran variedad de interpretaciones con un común denominador como patrón cultural.

En esta investigación evaluativa, es pertinente este enfoque teniendo en cuenta que los datos serán las perspectivas y puntos de vista, de la comunidad perteneciente a la Seccional Bogotá de la UCC (experiencias y aprendizajes significados). Es por ello, que autores como Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2013) que refiere Hernández et al. (2014) consideran que el propósito de este tipo de investigación es analizar lo que las personas de un contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento común para presentar resultados que resalten las regularidades que implica su proceso cultural.

Se hace uso de instrumentos como observación no estructurada, revisión de documentos y grupos focales. Por otra parte, se elige por un tipo de muestra cualitativa por juicio y en cada uno se define el criterio conceptual y principio de representatividad. Teniendo en cuenta la población de la comunidad académica (estudiantes, profesores, administrativos y directivos) de la Seccional Bogotá, esta muestra se selecciona de manera estratégica a programas acreditados (Ingeniería de Sistemas y Derecho), en ruta de acreditación (Ingeniería Industrial, Ingeniería Electrónica y Administración de Empresas) y por otra parte a programas con baja demanda estudiantil (Economía y Mercadeo).

Por lo anterior, el enfoque cualitativo es el pertinente para responder la pregunta de investigación.

## **6. Conclusiones**

Frente a la pregunta de investigación planteada, surge de manera concluyente que la comunidad académica que ha experimentado procesos de autoevaluación con fines de acreditación en la seccional Bogotá ha avanzado en un grado de apropiación por una cultura de autoevaluación consolidada, frente a los demás programas acreditables y ofertados.

En este sentido, el grado de apropiación puede ser identificado desde el nivel de conocimiento y cambios comportamentales de la comunidad frente a la autoevaluación desarrollada. A nivel institucional, este grado de apropiación se balancea de manera positiva con la identificación de variables de cultura organizacional relacionadas a la autoevaluación.

Por ello, desde las categorías de análisis se encontró que contar con una política de autoevaluación permanente, que consiste en realizar ejercicios de autoevaluación cada 2 años y planes de mejoramiento articulados a planes de acción anuales, asegurar la continuidad de los profesores con un plan de trabajo (PT) de autoevaluación y realizar jornadas de sensibilización afectan los niveles de conocimiento y cambios de comportamiento que motivan la apropiación de aptitudes de autorregulación y autoevaluación principalmente en administrativos y profesores.

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 12 | 02 | 2018 |
|--|----|----|------|

## **Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación.**

### **1.1. Definición del problema.**

La Universidad Cooperativa de Colombia en su Modelo Institucional de Autoevaluación<sup>3</sup> (2013), establece dentro de sus componentes, la consolidación de la cultura de la autoevaluación, asociada a la cultura de la calidad para apoyar la mejora continua. Además, la política de autoevaluación refleja “el cumplimiento de los principios y valores misionales mediante la participación activa de toda la comunidad universitaria en ambientes participativos y escenarios colaborativos tanto para su construcción como aplicación.” (p. 13).

Es por ello, que la UCC al describir la autoevaluación como “un proceso que requiere el compromiso de toda la comunidad universitaria” (p. 8), la Rectoría ordenó que la responsabilidad de este proceso sea conducida por las Direcciones Nacionales de Autoevaluación y de Acreditación respectivamente, tanto con miras a la acreditación de programas académicos como institucional a nivel nacional. Además, definió la estructura organizacional desde el Comité Institucional Nacional de Autoevaluación y Acreditación (CINAA), en cada sede<sup>4</sup> el Comité Interinstitucional Regional de Autoevaluación (CIRAA) y en cada programa o facultad, se integre un comité de currículo para ejecutar las políticas, lineamientos, procesos y demás actividades formuladas en el MIA y establecidas tanto por el CINAA como el CIRAA.

El CINAA tiene la responsabilidad de establecer estrategias orientadas al mejoramiento continuo de los programas académicos a nivel nacional y dar lineamientos para el seguimiento a los CIRAA. Estos últimos, tienen la función de direccionar el proceso de autoevaluación bajo las directrices del CINAA. En cuanto a los Comité de Currículo, son los directos encargados de la

---

<sup>3</sup> MIA: Modelo Institucional de Autoevaluación

<sup>4</sup> La Universidad Cooperativa de Colombia tiene actualmente 18 sedes en Apartadó, Arauca, Barrancabermeja, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartago, El Espinal, Ibagué, Medellín, Montería, Neiva, Pasto, Pereira, Popayán, Quibdó, Santa Marta y Villavicencio.

aplicación del proceso de autoevaluación en el programa, discutiendo y analizando los resultados para proponer y ejecutar acciones de mejora.

En correspondencia con estos lineamientos, el MIA (UCC, 2013) expresa que “la generación de cultura de autoevaluación se asocia o converge con la cultura de la calidad, la cual se fundamenta en la mejora continua” (p. 9), y apropiar el proceso como una herramienta de aprendizaje organizacional, que contribuye a la gestión del cambio al consolidar fortalezas, identificar oportunidades de mejora e innovar. Igualmente aclara que existe una cultura de autoevaluación, en la medida en que la comunidad académica comprende que el proceso de autoevaluación se nutre de diferentes fuentes y actividades en las que continuamente nos auto observamos como individuos, como equipo y como institución. Para lograr su consolidación, el MIA propone tres elementos de trabajo: capacitación permanente, sensibilización (permanente) y divulgación y comunicación. Estos elementos cuentan con lineamientos institucionales para su desarrollo, que cada sede puede hacer variaciones en las actividades en concordancia con su propia dinámica.

Sin embargo, aunque la aplicación sistemática de procesos de autoevaluación en los programas o la institución permite la mejora continua, “se puede hablar de cultura de autoevaluación cuando cada una de las poblaciones participantes del proceso, comprenden, aplican, revisan y apropian el proceso llevándolo a su cotidianidad” (p. 9). Es así que, el MIA revela que “se observa insuficiente apropiación de información concerniente al proceso de autoevaluación por parte de las poblaciones involucradas” (p. 10). Es esta situación problemática identificada por la Subdirección Nacional de Autoevaluación, la que conduce al desarrollo de una investigación sobre cuál es grado de apropiación de la cultura de la autoevaluación que posee la comunidad académica de la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá.

Ahora bien, es necesario que exista un lenguaje común para toda la comunidad académica frente a la autoevaluación y con ello lograr su apropiación y comprensión. Esta situación reafirma la necesidad de medir el grado de apropiación de la comunidad universitaria en relación con una cultura organizacional de calidad y estrategia de mejora continua que consolida una cultura de autoevaluación.

## **1.2. Pregunta de investigación.**

¿Cuál es el grado de apropiación de la cultura de la autoevaluación que posee la comunidad académica de la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá?

## **1.3. Objetivos de la investigación.**

### **1.3.1. Objetivo general.**

Determinar el grado de apropiación de la cultura de la autoevaluación que posee la comunidad académica de la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá.

### **1.3.2. Objetivos específicos.** A continuación, se describen:

- Determinar el nivel de conocimiento sobre la autoevaluación en la comunidad perteneciente a la Universidad Cooperativa de Colombia de la Seccional Bogotá.
- Determinar los cambios en las habilidades y actitudes de la comunidad perteneciente a la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá que apropian una cultura de autoevaluación.
- Formular las recomendaciones para lograr la consolidación de la cultura de autoevaluación de la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá.

#### **1.4. Antecedentes del problema.**

Para evaluar el grado de apropiación de la cultura de la autoevaluación en la comunidad de la Universidad Cooperativa de Colombia, en la Seccional Bogotá, es necesario referir la revisión de literatura de trabajos de investigación que permitan analizar y reflexionar sobre la dirección a seguir dentro del planteamiento dado y los objetivos de investigación. A continuación, se presentan en orden cronológico desde el más reciente.

En primer lugar, se revisa la investigación sobre el impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de la Universidad de Chile en el periodo 2011-2014 de los autores Dooner, Armanet, Busco, d'Alencon y Salomón (2016), bajo un diseño metodológico multietápico, de carácter exploratorio y cualitativo con apoyo de técnicas cuantitativas, desarrollado desde junio 2015 a enero 2016. Se utilizó en la primera etapa un instrumento de análisis de contenido para la comparación de una muestra de planes de desarrollo institucional y de programas; para la segunda etapa se aplicó entrevistas semi-estructuradas a una muestra de directivos elegidos de manera estratégica y con selección de bola de nieve; en la tercera etapa, se realizó un cuestionario con muestra piloto de profesores y un análisis cuantitativo de los datos que resultó en el instrumento del cuestionario validado para aplicación futura.

En esta investigación los autores obtuvieron varios resultados como “que los conocimientos obtenidos en el proceso de evaluación interno quedan plasmados en los planes de desarrollo institucional y de los programas, lo que genera acciones efectivas para superar las falencias detectadas e incrementar la calidad.” (p.14). Además, resulta que “el estudio entrega antecedentes respecto de la incidencia de los factores culturales y de gobernanzas en los procesos de autoevaluación, dado el gran esfuerzo y dedicación que requieren...” (p.15). Por ello, este informe de investigación permite resaltar que:

un conjunto de reflexiones acerca del desarrollo de la cultura de la autoevaluación en la Universidad de Chile. De este modo, se constata que se ha instalado un lenguaje de autoevaluación; una voluntad política permanente para los procesos, expresada en el apoyo brindado a los equipos de autoevaluación por las autoridades de las unidades académicas correspondientes; y una tendencia a un mayor reconocimiento de la función de autoevaluación. (Dooner et al., 2016, p. 15).

Igualmente, advierte en las reflexiones finales sobre los impactos heterogéneos que los ejercicios de autoevaluación han tenido entre las unidades académicas; ya que, por una parte “se ha visto que los efectos de la autoevaluación son múltiples y permean la gestión...” (p.130), la continuidad de su proceso no siempre es garantizada, en especial en el seguimiento a planes de mejora. Por otra parte, “aun cuando se distingue en la institución una cultura de calidad, en tanto una preocupación constante por mantener elevados niveles de exigencia.” (p.130)

Esta investigación es un valioso aporte que invita a replicar estudios similares en otras IES con el propósito de obtener una generalización de estos hallazgos para la instalación y el fortalecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad a partir de la relación tan estrecha entre los procesos de autoevaluación y la gestión institucional.

Particularmente, este trabajo de investigación aporta un referente claro sobre el diseño y desarrollo metodológico de análisis del impacto de los procesos de autoevaluación en aspectos relevantes que marcan una cultura organizacional mencionados anteriormente.

En segundo lugar, Valdés, Alfonso, Remedios y Echemendía (2015) realizaron un trabajo sobre el proceso de autoevaluación en las instituciones universitarias pedagógicas, con el objetivo de diseñar e implementar una estrategia de mejora para certificar la calidad en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Sancti Spíritus.



Esta institución de educación superior fundada en los años 80, según Valdés et al. (2015), se destaca por su experiencia y tradición en procesos universitarios que logran alcanzar resultados en el desarrollo social y cultural de Cuba. Sin embargo, le resultaba insuficiente la cultura de la evaluación de la calidad en los agentes que participan de estos procesos y prevalecieron insuficiencias como no alcanzar la coherencia entre planes individuales de los empleados con la estrategia y acciones planificadas de la institución. Además, era insuficiente el seguimiento a la gestión de la calidad de las funciones misionales, la socialización de la productividad científica en publicaciones de alto prestigio y revistas indexadas, entre otros. Por esta razón, se requirió diseñar una estrategia de mejora que facilitara el desarrollo de los procesos mencionados y se lograra realizar seguimiento a las acciones propuestas.

Para ello, se utilizó una metodología de investigación acción que corresponde con un enfoque cualitativo y como resultado se aplicó una estrategia de mejora centrada en una visión integradora de los procesos sustantivos y contextualizados a las características de esta institución universitaria, estas acciones se dirigieron a elevar la cultura de la calidad de los agentes participantes y aproximar los procesos universitarios a los estándares establecidos.

En cuanto a los métodos utilizados en el proceso investigativo por los autores señalados, se emplearon métodos como el analítico sintético para la identificación de la situación problemática relacionada con el mejoramiento de la calidad de los procesos académicos. Asimismo, con el método del caso histórico se estudió el comportamiento en las diferentes etapas del proceso de autoevaluación institucional, así como sus manifestaciones en diferentes contextos. Con la observación participante, se permitió obtener información sobre comportamientos e inquietudes de la comunidad en sus diferentes escenarios; se aplicó encuesta y entrevista para la recopilación de información vinculada a criterios de evaluación de variables.

La triangulación metodológica se empleó para determinar regularidades derivadas de las diferentes fuentes y constatar cómo la aplicación de la estrategia de mejora favoreció el avance de los procesos misionales.

Lo anterior señalado, tiene estrecha relación con el planteamiento del problema frente a una insuficiente cultura de la evaluación de la calidad de la comunidad universitaria participante de estos procesos universitarios. Así, por ejemplo, los autores destacaron que “la autoevaluación como primera etapa, tiene que ser percibida por todos los agentes formadores y formados como un proceso natural que se inserta en la dinámica del quehacer diario de la práctica pedagógica, y permite la retroalimentación sistemática y la toma de decisiones que favorecen el cumplimiento de la misión en de la universidad.” (p.3). En consecuencia, reiteran que el avance hacia el estado cualitativo deseado se produjo al implicar a la comunidad universitaria en el proceso de autoevaluación continua.

Conjuntamente, plantean que el principal reto se centra en la práctica ininterrumpida del proceso para el seguimiento a las acciones de mejora propuestas en correspondencia con los estándares; esto lo que permite, entre otros aspectos: prevenir a los responsables sobre los posibles riesgos en la implementación de las acciones de mejora y comunicar los resultados del seguimiento a la comunidad universitaria.

En tercer lugar, Vigo, Segrea, León, López y Pons (2014) presentaron su trabajo investigativo sobre la autoevaluación institucional como herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios. Su objetivo fue contribuir a la actualización de los profesores, estudiantes y directivos de la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos en los preceptos teóricos de la evaluación institucional, así como destacar la importancia de la autoevaluación.

Esta institución de educación superior cubana creada en 1979 y en 2009 ascendida como universidad, ha sufrido de cambios organizativos tanto académicos como administrativos, por lo que los autores expresan que este trabajo tiene razón de ser debido que en las universidades cubanas se vienen realizando grandes esfuerzos por lograr una cultura de calidad y los estudios e investigaciones relacionadas con ello ocupan un lugar relevante, pero disponen de pocos antecedentes en la educación médica en Cienfuegos. Para ello, se presenta una síntesis de las tendencias y enfoques que abordan la autoevaluación, con énfasis en las diferentes modalidades evaluativas.

Este trabajo aporta al objeto de investigación al presentar una revisión de literatura frente a los antecedentes de autoevaluación. Los autores reflexionan sobre el surgimiento generalizado en la década de los 80 del siglo XX de la autoevaluación institucional, y nace fundamentalmente por los procesos de acreditación que tienen lugar en las universidades de la época. Su desarrollo se presenta en determinados países de Europa y América del Norte. En Latinoamérica, tienen lugar a inicios de los 90 con la aparición de universidades privadas.

Igualmente, los autores plantean que la autoevaluación institucional es una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios y para ello las IES deben involucrar en su quehacer habitual procesos de autoevaluación, de los que surgen cambios institucionales necesarios para garantizar la calidad. Por lo tanto, se requiere la colaboración de directivos, profesores, estudiantes, y demás funcionarios de las instituciones con un alto grado de sentido de autocrítica para promover la autoevaluación como estrategia de mejora continua.

El trabajo concluye que “es necesario involucrar responsablemente a toda la comunidad universitaria en el desarrollo de la autoevaluación creando una verdadera cultura de calidad, que permita no solo estar listos para una acreditación universitaria sino para cumplir con calidad

nuestro encargo social.” (p.734) En este sentido, la autoevaluación por esencia es un proceso participativo que gestiona la calidad y rescata la importancia del papel que juega la participación de la comunidad universitaria en el proceso de autoevaluación.

En cuarto lugar, se reflexiona sobre el trabajo presentado por Farro Custodio (2014), sobre la cultura de autoevaluación y la calidad en las universidades peruanas. El objetivo de su exposición, como lo dice el autor, es contribuir al desarrollo teórico y metodológico de los procesos de autoevaluación para mejorar la calidad de la educación superior como de los procesos fundamentales que presta la universidad a la sociedad en el campo de la enseñanza, investigación y cultura.

Al examinar el propósito de este trabajo, se encuentra pertinente el análisis que realiza el autor tanto a la necesidad de una cultura de calidad dentro de una universidad peruana como la necesidad de una cultura de autoevaluación institucional. El autor expone que “la cultura refleja los valores subyacentes en la organización” (p. 29) (cómo se maneja y como se trata a clientes y empleados). Es por ello, que el autor manifiesta que es tan importante que la cultura de la calidad se vaya introduciendo dentro de la universidad; en la medida en que la filosofía y las técnicas de calidad total calen y permeen, para introducir nuevas rutinas de trabajo que ahora gozan de mala fama en la universidad peruana, para permitir que se aborden en forma sistemática la preocupación por la mejora continua.

Asimismo, el autor hace una reflexión sobre la autoevaluación institucional en los procesos misionales para saber cómo mejorar lo que se hace y la idea de autorregularse teniendo en cuenta factores como el establecimiento de una cultura de evaluación que se relaciona con conceptos como visión, misión, objetivos y valores de la universidad.

Un quinto trabajo de investigación es presentado por Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011) sobre la cultura de evaluación en instituciones educativas: comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. Los resultados de esta investigación están orientados al estudio de la cultura de evaluación en cinco instituciones públicas de educación media superior y superior. La investigación utilizó el método de estudio de casos instrumental con información de 30 representantes de aquellas instituciones y como resultado se obtuvieron tres componentes: la forma en que los distintos actores educativos comprenden la evaluación y el empleo de indicadores, segundo, las competencias que tienen ciertas personas claves dentro de cada institución para realizar procesos de evaluación y la capacitación que deben recibir para que la evaluación se realice de manera adecuada, tercero, los valores subyacentes que determinan el uso que se le da a los resultados de la evaluación, la forma de manejar posibles conflictos éticos y el valor que se le da a la evaluación misma. Estos resultados se presentan bajo el proyecto “Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa” financiado por el CONACyT en México.

Este trabajo plantea en su objetivo de investigación, ya que aborda en sus resultados coherencia con los elementos de trabajo del modelo de autoevaluación institucional para la consolidación de una cultura de autoevaluación. Es decir, la sensibilización de como comprender la evaluación, la capacitación para que la evaluación se realice adecuadamente y la divulgación y comunicación de los resultados de la evaluación determinados por los valores subyacentes de la consolidación de una cultura de evaluación.

Cabe resaltar que dentro de los resultados de esta investigación se concluyó que “cuando la evaluación se aprecia como un medio y no como un fin, se está realmente promoviendo una cultura de evaluación. El valor subyacente de la evaluación no está tanto en la calidad de los

procesos (que es importante, sin duda), sino en verla como un medio para mejorar la calidad académica de los estudiantes.” (p. 58)

Además, este trabajo aporta a delimitar con mayor claridad entre cultura de evaluación y la evaluación misma, esta última es vista desde una perspectiva atomista o analítica y desde una perspectiva holística o sintética. Es así, que se señala la evaluación institucional “como aquella en la cual se determina la efectividad y eficiencia de una institución educativa, como centro de trabajo y prestadora de servicios a la sociedad” (p. 43), en la que intervienen actores como pares evaluadores y responsables de unidades de la misma institución que generan información para el proceso de evaluación y toma de decisiones. Estos actores son los que determinan la manera de conformar una cultura de evaluación en la institución. Por lo cual, indican que “cuando en la institución educativa priva una conciencia de lo que implica una visión holística de la evaluación, esa conciencia es el prelude de una cultura de evaluación” (p. 44). Los autores conceptualizan tres elementos que enmarcan el concepto de cultura de evaluación en contexto educativo: marco social, institucional y personal.

Finalmente, se analiza el trabajo realizado por Landi y Palacios (2010) en respuesta a la reflexión resultante de las diversas aportaciones surgidas del foro sobre autoevaluación desarrollado en el marco del curso en línea de evaluación educativa del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos. Este trabajo titulado la autoevaluación institucional y la cultura de la participación, sintetiza y organiza de manera conceptual y metodológica estas contribuciones dadas en tres áreas: fundamentos conceptuales de la autoevaluación institucional, las condiciones que la posibilitan y la cultura de la participación.

Este trabajo es pertinente con la investigación planteada porque enriquece el marco de referencia del objeto de estudio, al abordar la discusión del concepto de la autoevaluación institucional, las condiciones que la posibilitan y la necesidad de comprender como construir la cultura de la participación, siendo esta activa y vista desde el compromiso de los miembros de la comunidad durante todo el proceso.

Es así, que los autores exponen la participación como concepto y proceso que involucra la toma de decisiones a partir de conocer otros puntos de vista para buscar la mejora continua a partir de permitir el interés y la reflexión colectiva.

Los autores concluyen que la participación es eje clave de una construcción progresiva. En particular destacan que “la autoevaluación se convierte en un mecanismo indispensable para que la institución pueda pensarse. De ahí que, la función esencial de la misma será formativa en tanto ofrezca a la comunidad universitaria, «elementos» para intervenir sobre su realidad. En este sentido, “participación y autoevaluación interactúan en mutua potenciación” (p.163).

Las anteriores investigaciones y evaluaciones señaladas permiten identificar la estrecha relación entre la participación de toda la comunidad de una institución de educación superior en los procesos de autoevaluación como un proceso natural dinámico en su quehacer diario y una cultura organizacional que cumple con su misión, visión, valores y principios institucionales, favorece cambios institucionales y mejora continuamente para garantizar su calidad ante la sociedad.

Por otra parte, estos estudios permiten enriquecer el marco de referencia del objeto de estudio y abordar la discusión del concepto de la autoevaluación institucional, cultura organizacional y evaluación; así como, las condiciones que la posibilitan y la necesidad de

comprender como la participación, siendo esta activa y vista desde el compromiso de los miembros de la comunidad durante todo el proceso.

### **1.5. Justificación del problema.**

Según Casallas y Gaona (2013), se observa que en Colombia “se está incrementando el número de instituciones de educación superior que adoptan de manera voluntaria procesos de calidad basados en criterios del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)” (p.16), con la intención de estimular la calidad educativa y así fortalecer su proyección y reconocimiento nacional.

Para ello, es necesario entender que la autoevaluación institucional como primer paso se encuentra unido a cambios en la cultura organizacional, cambios en las creencias, valores, filosofía, compromisos, comportamientos y actitudes en el quehacer diario y uso de los resultados de la evaluación en las rutinas de trabajo que involucra la participación de toda la comunidad universitaria. Estos cambios implican la alineación de la visión de la alta dirección con la gestión de su talento humano como señala Casallas y Gaona (2013).

Es coincidente con lo que describen Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011),

Dentro de cada institución también pensamos en distintas dependencias que generan información para procesos de evaluación y toma de decisiones: los responsables de los programas académicos, las áreas de registro escolar, las áreas administrativas y de finanzas, etc. Estos actores determinan la manera en que se conforma una cultura de evaluación en la institución. (p. 44).

Además, estos mismos autores señalan que este tipo de cultura se va concediendo desde las experiencias vividas (éxitos y fracasos), la formación, competencias (o incompetencias) y madurez de quienes realizan los procesos evaluativos (evaluadores y evaluados), el uso (bueno o



malo) de instrumentos de evaluación, lo explícito o implícito de los criterios empleados para generar juicios de valor y tomar decisiones. Descatan Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011) que “esta cultura evaluativa es construida por cada actor en lo individual y en lo colectivo, ya que cada persona crea y recrea, a través de interpretaciones de situaciones específicas y a través de su comportamiento, el mundo en el que vive (Schein, 1992).” (p. 45).

Por otra parte, la cultura de la autoevaluación en la Universidad Cooperativa de Colombia como se mencionó anteriormente converge en la cultura de la calidad con la intención de fortalecer de manera estratégica la mejora de procesos y la efectividad en el aprovechamiento de los recursos de la sede y en calidad académica y organizacional con identidad en sus principios solidarios.

Finalmente, esta investigación evaluativa tiene estrecha relación con la línea de acción sobre evaluación de instituciones educativas, ya que es una investigación que puede plantear cambios al interior de la Universidad, adjudicados en el aseguramiento de su calidad educativa desde una adecuada consolidación de una cultura organizacional en autoevaluación; por ejemplo, en algunos resultados de otras investigaciones sobre el aseguramiento de la calidad de la educación superior en Iberoamérica como los señalados por Lemaitre en su informe 2012 para CINDA y citados por Casallas y Gaona (2013), se identificaron siete ámbitos específicos como son la apropiación de mecanismos y procesos internos de aseguramiento de la calidad, el desarrollo de sistemas de información asociados a la gestión institucional, cambios en la gestión, gobierno y administración institucional y programas, posibles cambios en la gestión de la docencia, profesores, administrativa y financiera e incorporación y participación de diversos grupos de interés.

Por lo anterior, estos ámbitos identificados por Lemaitre son coincidentes con los aspectos determinantes en una cultura organizacional relacionada con autoevaluación considerados en esta investigación y si el comportamiento de la comunidad es coincidente con el ejercicio de garantizar la calidad educativa que ofrece la institución.

El aporte de esta investigación para recomendar acciones en el camino por lograr la consolidación de una cultura de autoevaluación en la Seccional Bogotá de la Universidad Cooperativa de Colombia está dado en términos de mejorar la estrategia cultural, pedagógica y comunicativa con la comunidad universitaria para apropiar la autoevaluación como una herramienta de aprendizaje organizacional que mejore el desempeño efectivo y se refleje en la calidad educativa que ofrece a la sociedad colombiana.

Es decir, se identifican las oportunidades de mejora que propongan un escenario de mayor consolidación una cultura de calidad coherente con su modelo de gestión organizacional en la comunidad universitaria de la sede Bogotá de la UCC. Igualmente, a través de estas recomendaciones fundamentadas se tomen decisiones efectivas hacia un camino más articulado con el proyecto educativo definido por la Universidad Cooperativa de Colombia.

## **Capítulo II. Marco de referencia.**

### **2.1. Marco conceptual.**

#### **2.1.1. Autoevaluación.**

En primer lugar, el Proyecto Institucional de la UCC (2013) plantea la autoevaluación “Como un proceso permanente, que permite a la institución mostrar sus realidades y las acciones de mejora (...). Que involucra la comunidad universitaria con acciones participativas y escenarios colaborativos para su construcción y aplicación. (...) Que dé cuenta a la comunidad

del cumplimiento de lo establecido en su Proyecto Institucional articulado con el Plan de Desarrollo”. (p. 54). En este mismo sentido, el MIA (UCC, 2013) definió la Política de Autoevaluación siendo coherente con lo expresando en del PI de la siguiente forma: “La autoevaluación en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) se entiende como un proceso permanente que permite a la Institución mostrar sus avances en el logro de los objetivos y metas.” (p. 13)

En segundo lugar, en el trabajo de Landi y Palacios (2010) el concepto de autoevaluación institucional es entendido como “un proceso complejo que supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales, de gestión, (...). Es a partir de esa información generada en conjunto que se da la comprensión de las situaciones y se definen con mayor claridad las estrategias de mejora”. (p. 159).

Por otra parte, Valenzuela, Ramírez y Alfaro (2011) entienden que el concepto de evaluación visto desde dos perspectivas, una atomista o analítico desde su realización a través del estudio de objetos puntuales y otra perspectiva holística o sintética desde el principio de Gestalt de que la suma de las partes es más que el todo y por lo cual un auténtico sentido del sistema educativo ocurre cuando entendemos a todos los elementos que lo conforman integralmente.

### **2.1.2. Cultura de autoevaluación.**

Para la UCC como se mencionó anteriormente, la cultura de autoevaluación converge en la cultura de calidad que fundamenta la mejora continua de la institución. Por ello, el concepto de calidad en coincidencia en la UCC con el optado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013), el cual hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la

distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

En el MIA (UCC, 2013) se estableció los tres elementos complementarios entre sí y constitutivos. Estos elementos hacen operante este proceso y deben lograr la consolidación de la cultura de autoevaluación en cualquiera de las sedes de la UCC. Estos son:

*Capacitación permanente.* La capacitación se dirige a directivos y se debe orientar en términos de liderazgo y estrategia corporativa como insumo en la toma de decisiones que aporten al proceso y garanticen su eficiencia. Para los empleados administrativos, se debe fomentar y desarrollar la importancia y el aporte de su trabajo al proceso y consolidar la apropiación del conocimiento en general de la autoevaluación. En los profesores, por ser uno de los principales estamentos, se debe implementar una capacitación en términos más profundos sobre la metodología adoptada por la institución, la normatividad asociada y demás herramientas que aporten al desarrollo y consolidación de la autoevaluación.

*Sensibilización.* Este proceso también es de carácter permanente e incluye el desarrollo de acciones articuladas con las Direcciones de Bienestar Institucional, Comunicaciones y de Sede. Estas acciones tienen una característica lúdica, cultural y pedagógica, y su objetivo es aumentar la participación de las diferentes poblaciones mediante el fortalecimiento y consolidación de la credibilidad y efectividad del proceso.

*Divulgación y Comunicación.* Se espera que todos los miembros de la comunidad universitaria reciban comunicaciones claras y oportunas sobre el proceso, su planeación, desarrollo y resultados. En este sentido, el MIA (UCC, 2013), define que este aspecto se asume a partir: “del concepto de Pasquali (1979) citado por Calvo (2001) acerca de la divulgación como un proceso que implica acciones de transforman y hacen accesibles lenguajes crípticos

(conocidos por pocos), convirtiéndolos en lenguajes omnicomprensibles (conocidos por la totalidad) (p.9).

En cuanto al término de cultura para Valenzuela, Ramírez, Alfaro (2011) es un vocablo con diversas connotaciones y un concepto complejo, polisémico y multidimensional. En primer lugar, como lo mencionan los autores, los elementos que abarcan el concepto de cultura varían según el autor, pero en muchos casos se traslapan entre sí, “el término cultura puede estar definido con elementos como: formas de pensar y de sentir de los individuos que conforman al grupo, las relaciones y acuerdos entre ellos, aquellos factores de identidad (historia y tradiciones) que permiten que una persona se sienta identificada con el grupo, los valores subyacentes que definen las prioridades del grupo y el comportamiento individual y colectivo que se manifiesta en cada una de sus acciones” (p. 43).

Es así que, los autores ubican el término “cultura” en el marco de una institución educativa y la definen como “las creencias y convicciones básicas que mantienen los miembros de la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y en general, con el funcionamiento institucional.” (p. 44). Y para estos mismos autores podría definirse una cultura de evaluación como “el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación.” (p. 45).

### **2.1.3. Cultura organizacional.**

Casallas y Gaona (2013) señalan los elementos que destaca el sociólogo Carlos Eduardo Méndez Álvarez para la comprensión del tema de cultura organizacional, a partir del aporte de diferentes teóricos. Para Méndez, “la cultura organizacional es una construcción colectiva determinada por la acción social. De esta forma la identidad y pertenencia a la organización

llevan al hombre de la organización a creer y tener comportamiento similar al de otros miembros que han consolidado en el tiempo.” (p. 18). Además, Méndez identificó seis elementos característicos de la cultura organizacional desde los conceptos desarrollados por Taylor, Fayol y Weber (p. 20):

- Concepto de hombre, funciones específicas del rol del ser humano y el aporte desde sus conocimientos y experiencia a la empresa (individualidad, espíritu de equipo, cooperación, satisfacción por el trabajo, respeto por los demás, iniciativa, liderazgo, creatividad, autonomía, sinergia).
- Comunicación, como fundamento de los procesos de interacción humana, social, asociativo en el que participa el empleado (comunicación descendente, vertical en doble sentido, abierta, multidireccional interna y externa, sistemas de información).
- Administración, como apoyo de la organización para alcanzar la eficiencia (instrucción, organización de funciones, planeación, dirección, previsión, desarrollo técnico, enfoque al logro de objetivos, adaptación de la organización al cambio del entorno).
- Autoridad, como estructura sobre la cual se establece las relaciones sociales de mando (autocrático-coercitivo, burocracia, confianza, formalidad, roles estratégicos-tácticos-operativos).
- Racionalización, como medio para la eficiencia (procesos, funciones, normas, indicadores).
- Tecnología, como soporte para la operación en la organización (medios de apoyo, soporte tecnológico).

Casallas y Gaona (2013) concluyen que “este sistema de significados compartidos” permite diferenciar una organización de otra y que la cultura organizacional no solo es aprendida mediante la socialización, sino que además la apropia mediante su conducta y la puede

transformar. La cultura organizacional implica una relación directa con los líderes, una interdependencia con las personas en sus relaciones, sistema jerárquico, reglas que influyen en las conductas; esto obliga a los líderes a realizar transformaciones desde la cultura.

En este sentido, son las IES las llamadas a ser ejemplo de competitividad global en razón de sus funciones misionales (docencia, investigación y proyección social) en evidencia cambios organizacional en su compromiso por la formación integral de líderes en el cambio de las tendencias de la globalización como señalan Casallas y Gaona (2013).

#### **2.1.4. Modelo de evaluación.**

En consideración al objeto de evaluación que se enmarca en la pregunta de investigación, se articula como modelo de evaluación de cuatro niveles fundado por Donald L. Kirkpatrick, está estructurado de manera secuencial en cuatro niveles de evaluación: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados.

Según Wang (2006, traducido), el modelo de evaluación de Kirkpatrick se enfoca en evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento a medida que los resultados de un nivel impactan el siguiente nivel del modelo. Asimismo, lo resaltó Kirkpatrick (2006, traducido), al afirmar que en el paso de la evaluación de un nivel a otro se genera mayor dificultad y tiempo a su vez que proporciona información más valiosa.

Así que Wang (2010, traducido) define que el primer nivel “*reacción*” evalúa como los participantes reaccionan frente a la formación, es decir su nivel de satisfacción; en el segundo nivel “*aprendizaje*” se evalúa la medida en que los participantes cambian las actitudes, incrementan el conocimiento o habilidad. El tercer nivel “*comportamiento*” se enfoca en valorar el grado en que se produce el cambio en el mismo a partir del aprendizaje y el último nivel

“*resultados*” evalúa si estos son consecuentes del comportamiento y el aprendizaje de la formación.

Para los objetivos específicos planteados en esta investigación, *se enfoca este modelo de evaluación en los niveles dos y tres: aprendizaje (conocimiento) y comportamiento.*

Según Correa (2013) quien refiere que Mantyla (2000) describe el nivel de conocimiento con el propósito de probar el grado de conocimientos y habilidades adquiridos por los participantes a través de una prueba de rendimiento, lo que significa determinar la asimilación de la capacitación. En el caso del tercer nivel, este mismo autor señala que Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) describen el nivel en el que se mide el grado de cambio de conducta producida en el participante como consecuencia del aprendizaje logrado, lo que significa identificar si los conocimientos y destrezas adquiridas están siendo implementadas en el área de trabajo. Asimismo, Correa (2013) menciona que según López (2005), esta etapa es clave para conocer cómo lograr el aprendizaje transformar y mejorar la organización (institución).

En resumen, este tipo de evaluación permite mejorar los programas de capacitación y sensibilización frente a sus propios objetivos de formación.

## **2.2. Marco normativo, legal y político.**

En Colombia, la educación superior está organizada como un servicio público bajo la Ley 30 de 1992 y en esta misma se crea el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en sus artículos 53, 54 y 55.

Por otra parte, los procesos de autoevaluación para la educación superior en Colombia hacen parte de las condiciones de calidad que exigen el Ministerio de Educación Nacional para otorgar o renovar el registro calificado de todos los programas académicos en cualquier nivel de



formación, mediante el Decreto único reglamentario 1075 de 2015 el cual derogó el Decreto 1295 de 2010.

La UCC adopta toda normatividad externa que rige a la educación superior en Colombia en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación -SACES-. Asimismo, se adhiere a los lineamientos y procedimientos emitidos por el Consejo Nacional de Acreditación para obtener de manera voluntaria la acreditación de alta calidad.

Además de las normas mencionadas, se describen en orden cronológico las siguientes:

- Decreto 2904 de 1994, por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 y se define el Sistema Nacional de Acreditación y define etapas de su proceso. Este decreto considera que es deber del Estado velar por la calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Asimismo, considera que la acreditación es un instrumento para el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Por otra parte, se resalta de este decreto en su artículo 3, que el proceso de acreditación se inicia con la autoevaluación y en su artículo 5 define que esta autoevaluación en la institución debe partir de su propia definición de su misión y proyecto educativo.
- Acuerdo 06 de 1995 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), por el cual se adoptan las políticas generales para el proceso nacional de acreditación como es su fundamento en la autonomía y el carácter de servicio público de las IES responsables de su mejoramiento de la calidad. Asimismo, se definen las características de temporalidad y voluntad de la acreditación, los agentes y los componentes del proceso (autoevaluación, evaluación externa y acto administrativo del Ministerio de Educación Nacional - MEN).

- Acuerdo 02 de 2006 del CESU, por el cual se adoptan nuevas políticas para acreditación de programas de pregrado e instituciones y se derogan las normas contrarias. En este acuerdo se considera la necesidad de continuar consolidando el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad - SNAC, mediante exigencias que garanticen el ejercicio con responsabilidad de los derechos que concedió el decreto 2566 de 2003 a programas e instituciones acreditadas.
- Acuerdo 01 de 2010 del CESU, por el cual se autoriza al CNA para que diseñe y promulgue los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de Maestría y Doctorado y se unifican los rangos de acreditación para los programas de pregrado, maestrías y doctorados e instituciones. Este acuerdo considera la importancia de insertar la acreditación de maestrías y doctorados en las tendencias de los procesos de acreditación mundial.
- Acuerdo 02 de 2011 del CESU, por el cual se establecen los criterios para los procesos de acreditación de instituciones y programas académicos de educación superior. Este acuerdo tiene como objeto establecer estos criterios mencionados en relación con las sanciones administrativas que impone el MEN con un periodo de 2 años previos.
- Acuerdo 03 de 2011 del CESU, por el cual se establecen los lineamientos para la acreditación de programas de instituciones acreditadas institucionalmente. Este acuerdo considera esta necesidad de establecer estos lineamientos con el fin de estimular el ejercicio responsable de la autonomía a estas IES que han demostrado el reconocimiento de alta calidad y promover su compromiso con el mejoramiento continuo y excelencia.
- Acuerdo 02 de 2012 del CESU, tiene por objeto establecer el procedimiento general para iniciar el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de programas académicos. Este acuerdo justifica que la visita de apreciación de condiciones iniciales no constituye una evaluación exhaustiva y es más un marco de la función del CNA por orientar en procesos de

autoevaluación y hacer conciencia a la IES si reúne o no estas condiciones para adelantar la acreditación.

- Acuerdo 03 de 2014 del CESU, por el cual se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional. Con estos lineamientos se orienta la evaluación de las IES teniendo en cuenta la síntesis de características que permiten reconocerlas mediante un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como la IES ofrece el servicio público de la educación y el óptimo que corresponde a su naturaleza. Este acuerdo también ofrece un glosario en relación con este proceso.

Igualmente, la UCC plantea sus propias normas como estrategia que garantiza la calidad de la educación superior. La universidad para tal fin, ha emitido los siguientes acuerdos superiores:

- Acuerdo 018 de 1998 del Consejo Superior, por el cual se ordenan los procesos de autoevaluación y acreditación de programas académicos de pregrado y posgrado e institucional de la universidad.
- Acuerdo 023 de 2004 del Consejo Superior, por el cual se ordena la acreditación voluntaria de todos los programas que integran el portafolio académico de la Universidad Cooperativa de Colombia y, para efecto, se reitera la adopción de los lineamientos de autoevaluación dados por el CNA.
- Acuerdo 019 de 2009 del Consejo Superior, por el cual se modifica el Acuerdo Superior 018 de 1998, que reguló los procesos de autoevaluación y acreditación institucional de los programas académicos de pregrado y posgrado de la Universidad. Este acuerdo ordena un proceso permanente de autoevaluación en los programas, acorde con disposiciones legales y planes estratégicos de la UCC.

- Acuerdo 001 de 2010 del Consejo Superior, por el cual se definen políticas para la autoevaluación, acreditación y lineamientos curriculares y pedagógicos. Este acuerdo considera que la UCC fomenta la cultura de autorregulación y autoevaluación con fines de mejoramiento institucional continuo, así como el de todos sus programas académicos y para este mejoramiento constante le corresponde definir estas políticas acordes con sus principios, valores institucionales y con características de la sociedad de la información y el conocimiento.
- Acuerdo 002 de 2010 del Consejo Superior, mediante el cual se ordena la construcción de los proyectos educativos de programa. Este acuerdo establece el contenido que debe plasmar cada uno de estos en los programas y su procedimiento de aprobación en la sedes.
- Acuerdo 042 de 2011 del Consejo Superior, por el cual se reglamenta la conformación y funciones de los comités de currículo en los programas académicos. En este acuerdo se establece para cada programa, la asignación de un profesor encargado de apoyar el proceso de autoevaluación y acreditación en su plan de trabajo(PT) al comité curricular.
- Acuerdo 147 de 2013 del Consejo Superior, por el cual se actualiza el proyecto institucional, como un trabajo integrado con la comunidad académicas de la universidad.
- Acuerdo 295 de 2016 del Consejo Superior, por el cual se actualiza la misión y visión de la Universidad Cooperativa de Colombia. Este acuerdo tuvo en consideración que la UNESCO y el país han replanteado los retos y misiones de la educación superior para el siglo XXI y los nuevos rumbos que la universidad ha tomado, con su proposito de transformación institucional con calidad.

### Capítulo III. Diseño metodológico.

#### 3.1. Enfoque de investigación.

El enfoque de esta evaluación es cualitativo, por lo cual según Hernández, Fernández y Baptista (2006), las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas), es decir, van de lo particular a lo general. En esta investigación evaluativa, es pertinente este enfoque teniendo en cuenta que los datos serán las perspectivas y puntos de vista, de la comunidad perteneciente a la Seccional Bogotá de la UCC (experiencias y aprendizajes significados).

Además, se recolectarán datos cualitativos como descripciones de situaciones, eventos, interacciones, conductas observadas y demás. Es por ello que este enfoque hace uso de instrumentos como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, grupos focales, entre otros.

En este sentido, los autores expresan que este enfoque cualitativo, aunque existe gran variedad de interpretaciones, siempre existe un común denominador como un patrón cultural (Colby, 1996). En otras palabras, este concepto parte de la premisa de toda cultura o sistema social para entender situaciones y eventos. Por lo anterior, el enfoque cualitativo es el pertinente para responder la pregunta de investigación.

#### 3.2. Tipo de investigación.

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo seleccionado en relación con la pregunta de investigación planteada, se opta por una *investigación etnográfica bajo un estudio de caso*.

El estudio de caso como un diseño etnográfico según Hernández, Fernández y Baptista (2014) quien cita a otros autores como Creswell (2013), Murchison (2010), Whitehead (2005), Lecompte y Schensul (2013), Van Maanen (2011); *este se refiere al que pretende explorar,*

*examinar y entender sistemas sociales* (grupos, comunidades, culturas, sociedades), así como *interpretar significados culturales, desde la perspectiva de los participantes*.

Acorde con el concepto de cultura que se ha señalado desde el marco conceptual de esta investigación, Hernández et al. (2014) lo entiende como la “suma e interacción de los patrones observables de conducta y sus estructuras subyacentes de una colectividad, con costumbres, rituales, creencias, valores, lenguaje, símbolos, y modo de vida, así como el conocimiento compartido entre sus miembros.” (p. 482)

Es por ello, que autores como Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2013) que refiere Hernández et al. (2014) consideran que el propósito de este tipo de investigación es analizar lo que las personas de un contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento común para presentar resultados que resalten las regularidades que implica su proceso cultural.

Además, se señalan algunas características de este tipo de investigación como:

- Las preguntas de investigación están formuladas de tal manera que permiten entender la estructura de una cultura.
- El investigador se sumerge en la comunidad o grupo estudiado, para interpretar los datos y registros desde dentro del contexto considerado.
- Utiliza principalmente la observación directa del sistema sociocultural e historias orales, así como analizar elementos importantes para los participantes como los artefactos y registrar los procesos e interacciones mediante notas de campo.
- Además de la observación, utiliza otras formas de recolección de datos como reuniones grupales (los grupos focales se sugieren sean informales pero estructurados), entrevistas, imágenes, grabaciones de audio y video, revisión documental.

- Se producen categorías de tipo individual, compartidas (conocimiento, actitudes, creencias, valores, símbolos, etc.), relacionales, de expresión cultural (por ejemplo, lenguaje), de tecnología o cultura material (herramientas), del entorno físico, del sistema cultural (normas, reglas) e históricas.
- Las categorías son establecidas para el análisis, para una reflexión permanente e interpreta lo que se percibe, siente y vive, mediante una triangulación de las fuentes o herramientas analíticas.

De acuerdo con Creswell (2013) y Madison (2011) referidos por Hernández et al. (2014), se destacan diversas clasificaciones en los diseños etnográficos (realistas, críticos, clásicos, macroetnográficos, microetnográficos, metaetnografía y estudios de casos).

De esta clasificación se describe los estudios de casos, que “consideran a una unidad (grupo, comunidad o ciudad) en función de toda la cultura (sistemáticamente), desde su historia y evolución hasta todos sus subsistemas: social, económico y político.” (pág. 485)

Según Hernández et al. (2014), los pasos esenciales de este tipo de investigación son:

1. Plantear del problema.
2. Delimitar el sistema social (grupo, comunidad o ciudad).
3. Inmersión inicial en el campo o escenario donde actúa el sistema social.
4. Determinar participantes (muestra inicial) y otros tipos de datos adicionales.
5. Recolectar y analizar datos de manera “abierta” sobre aspectos generales de la cultura y el contexto social (observación, entrevistas abiertas, recopilación de documentos y material cultural, análisis de ambiente físico y social, estudio de historia del grupo).
6. Analizar cada pieza de información y realizar triangulación.

7. Elaborar reporte descriptivo de la recolección y análisis abierto (ambiente, categorías y temas culturales emergentes).
8. Recolectar datos de manera enfocada sobre aspectos específicos del grupo.
9. Codificar y generar de categorías culturales.
10. Describir analíticamente el ambiente e interpretar la cultura (detectar patrones y vincular categorías -codificación axial-) para generar hipótesis cultural.
11. Elaborar reporte de la recolección y análisis enfocado (descripción de categorías y temas culturales emergentes).
12. Ampliar observaciones, buscar casos extremos, confirmar y saturar categorías.
13. Verificar reporte con los participantes (chequeo) y ajustar.
14. Salida de campo, elaborar reporte final (descripción final de categorías y temas culturales, explicaciones de la cultura del grupo, teoría e hipótesis).

Finalmente, cabe resaltar que según Hernández et al. (2014), este tipo de investigación cualitativa es utilizada ampliamente en estudios corporativos para determinar factores de éxito o en búsqueda de la excelencia y para el análisis de culturas organizacionales.

### **3.3. Población y muestra (Corpus) de la investigación.**

Se opta por un tipo de muestra cualitativa por juicio y en cada uno se define el criterio conceptual y principio de representatividad. Teniendo en cuenta la población de la comunidad académica de la Seccional Bogotá, esta muestra se selecciona de manera estratégica a programas acreditados (Ingeniería de Sistemas y Derecho), en ruta de acreditación (Ingeniería Industrial, Ingeniería Electrónica y Administración de Empresas) y por otra parte a programas con baja demanda estudiantil (Economía y Mercadeo).



**Estudiantes.** La población estudiantil en el año 2017 es de 9734 estudiantes de pregrado y posgrado. Está dirigido a aquellos estudiantes que estén designados como representantes estudiantiles en órganos colegiados de la sede (comités curriculares, consejos de facultad y consejo académico); esto es, 20 representantes estudiantiles aproximadamente.

**Profesores.** La población de profesores para el año 2016 es de 331 profesores de planta según define el Estatuto Profesor. Dirigido a aquellos profesores que se encontraron responsables dentro de los procesos de autoevaluación de los programas académicos de la sede por asignación horaria en sus planes de trabajo. Esto es, 12 profesores con PT de gestión en autoevaluación.

**Directivos en la Seccional Bogotá.** La población de directivos para el año 2016 es de 30 directivos. Dirigido a aquellos con toma de decisiones y responsables de coordinar el proceso de autoevaluación en los programas académicos y en la sede.

**Empleados administrativos.** La población de administrativos para el año 2016 es de 260 administrativos. Dirigidos a aquellos colaboradores que gestionan reportes de información y apoyo logístico para los procesos de autoevaluación de los programas académicos y de la sede. Entre jefes, coordinadores y auxiliares de unidades es aproximadamente 25 colaboradores.

### **3.4. Categorías de análisis.**

En la siguiente tabla se encuentra descrito para cada objetivo específico, las categorías y subcategorías de análisis y sus respectivos instrumentos de recopilación de información.

Estas categorías surgen en el marco de referencia planteado en el anterior capítulo. Se partió de los elementos que constituyen el Modelo Institucional de Autoevaluación de la UCC y de las variables descritas en la cultura organizacional de una IES frente a los factores de calidad.

Tabla 1. *Matriz categorial.*

| Objetivos Específicos  | Categorías de análisis | Subcategorías de análisis   | Instrumento recolección  |
|--|------------------------|---|--|
| Determinar el nivel de conocimiento sobre la autoevaluación en la comunidad perteneciente a la Universidad Cooperativa de Colombia de la Seccional Bogotá. | Capacitación           | <p>Directivos: Conocimiento orientado en el posicionamiento inherente y directo del proceso para la estrategia corporativa - uso de resultados del proceso para toma de decisiones - concientización del liderazgo sobre el proceso para garantizar su eficiencia.</p> <p>Administrativos: Conocimiento general del proceso - importancia para su trabajo - aporte que puede dar al proceso.</p> <p>Profesores: Conocimiento general de proceso - específico sobre el modelo metodológico - normatividad interna y externa - herramientas y técnicas para el desarrollo del proceso.</p> <p>Estudiantes: Conocimiento básico orientado a la comprensión de la necesidad del proceso - beneficios del proceso.</p> | <p>Grupos focales</p> <p>Observación participante</p> <p>Revisión documental</p> |

| Objetivos Específicos   | Categorías de análisis | Subcategorías de análisis   | Instrumento recolección                    |
|---|------------------------|---|--|
|   | Sensibilización        | Actividades lúdicas y culturales para conocer el proceso - importancia y participación en el proceso - credibilidad y efectividad del proceso.    |  |
|   | Divulgación            | Lenguaje común para toda la comunidad sobre la planeación, desarrollo y resultados del proceso para lograr apropiación y comprensión del proceso. |  |
|   | Comunicación           | Identidad visual sobre el Sistema de Autoevaluación<br>Institucional - medios y canales de comunicación   |  |
| Determinar los cambios en las habilidades y actitudes de la comunidad perteneciente a la Universidad Cooperativa de | Concepto de hombre     | Aporte al proceso - liderazgo - espíritu de equipo - creatividad - sinergia - cooperación – participación.  | Grupos focales<br>Observación participante |
|   | Administración         | Organización para lograr objetivos del proceso - política y estrategia - planeación - desarrollo metodológico - instrucciones – funciones.        | Grupos focales<br>Observación participante |
|   | Autoridad              | Estructura de relaciones de mando en el proceso- formalidad del proceso - roles estratégico, táctico y operativo.                                 | Revisión documental.                       |

| <b>Objetivos Específicos</b>  | <b>Categorías de análisis</b>     | <b>Subcategorías de análisis</b>  | <b>Instrumento recolección</b> |
|---|-----------------------------------|---|--------------------------------|
| Colombia en la Seccional Bogotá que apropian una cultura de autoevaluación. | Racionalización<br><br>Tecnología | Medio para lograr objetivos - caracterización del proceso - procedimientos - formatos -indicadores – normatividad.<br><br>Soporte y herramientas para operación del proceso - medios de apoyo tecnológico |                                |

*Nota:* Alineación de objetivos específicos, categorías de análisis e instrumento de recolección

Asimismo, se determina para los objetivos 1 y 2 de esta investigación, el correspondiente nivel de evaluación del modelo de Donald L. Kirkpatrick que orienta el análisis en los hallazgos y resultados de la siguiente manera:

- *Objetivo 1.* Determinar el nivel de conocimiento sobre la autoevaluación en la comunidad perteneciente a la Universidad Cooperativa de Colombia de la Seccional Bogotá = *Nivel de aprendizaje*.
- *Objetivo 2.* Determinar los cambios en las habilidades y actitudes de la comunidad perteneciente a la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá que apropian una cultura de autoevaluación = *Nivel de comportamiento*.

### **3.5. Supuestos teóricos o anticipaciones de sentido**

Teniendo en cuenta el marco conceptual de esta investigación y de acuerdo con su objetivo general se supone teóricamente que el grado de apropiación de la cultura de autoevaluación en la seccional Bogotá está planteada desde el MIA (UCC, 2013) que considera lo siguiente: “se puede hablar de cultura de autoevaluación cuando cada una de las poblaciones participantes del proceso, comprenden, aplican, revisan y apropian el proceso llevándolo a su cotidianidad.”(p.9) En este sentido, “existe cultura de autoevaluación, en la medida en que la comunidad académica comprende que el proceso de autoevaluación se nutre de diferentes fuentes y actividades en las que continuamente nos auto observamos como individuos, como equipo y como institución.” (p.9) La cultura de la autoevaluación “conlleva a interiorizar el proceso como instrumento de aprendizaje organizacional, que aporta a la gestión del cambio al consolidar fortalezas, identificar debilidades e innovar” (p.9).

### **3.6. Instrumentos y recolección de la información.**

#### **3.6.1. Observación participante.**

Se aplicó en contexto de actividades relacionadas con sensibilización, divulgación y comunicación. Con esta técnica de recolección se tiene como objetivo realizar un reconocimiento previo del comportamiento de la comunidad universitaria en ambientes cotidianos relacionados con los procesos de autoevaluación.

Se utiliza como situación social, un contexto particular de corte temporal relacionado con los resultados de un proceso de autoevaluación de un programa académico acreditado (y en ruta de renovación de la misma) que afecte los factores institucionales y de nivel estratégico de la sede por su condición. (ver Anexo C. Instrumento para observación participante).

La observación se realiza como integrante del grupo estudiado (observación participante total), a medida que se desarrolla la situación social, se anotan las acciones y descripciones de objetos, actitudes, actores, entre otros elementos establecidos en el formato. Por otra parte, se planea utilizar registro fotográfico para realizar reconocimiento del mismo en cada actividad señalada y se realiza registro de asistencia de los participantes.

#### **3.6.2. Revisión documental.**

A documentos o publicaciones relacionadas con autoevaluación y con su cultura organizacional en la Seccional Bogotá de la UCC de los últimos 5 años (ver Anexo D. Instrumento para revisión documental), estos son:

- Actas de CIRAA Seccional Bogotá (2011-2017)
- Memorias de reuniones virtuales con la Subdirección Nacional de Autoevaluación (2016-2017).
- Memorias de reuniones virtuales con la Vicerrectoría Académica (2016-2017).

- Conversaciones y correos electrónicos relacionados al proceso de autoevaluación con personal académico y administrativo (2016-2017).
- Anotaciones de reuniones presenciales con jefes de programa y profesores con PT de autoevaluación (2017).
- Publicaciones web de noticias relacionadas con temas de autoevaluación (2012-2017).
- Circulares de rectoría (2017)
- Notas de campo (2016-2017)
- Videos (2014-2017)
- Comentarios en redes sociales institucionales (2016-2017)

### **3.6.3. Grupos focales.**

A directivos (14), administrativos (7), profesores con PT autoevaluación (10), y estudiantes representantes (28) de cada estamento para determinar nivel de conocimiento, habilidades y actitudes (creencias, sentimientos, percepciones) que puedan afectar su comportamiento en la participación de procesos de autoevaluación (ver Anexo E. Instrumento para reuniones grupales). Relacionado con temas de capacitación y aspectos determinantes de cultura organizacional.

Las reuniones de grupos se realizan en sesiones de 3 a 10 personas, en las que los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal. En estas reuniones, el objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y como se construyen significados grupales. Su análisis es el comportamiento del grupo (lo que expresa y construye).

### 3.7. Validez.

La validez de los instrumentos se realizó según lo que recomienda Hernández, et al (2014), quien relaciona la validez interna para investigación cualitativa con la credibilidad (p. 455). Se establece la validación de expertos para todos los instrumentos que se refiere al grado en que un instrumento mide la categoría de acuerdo con un especialista calificado como señala Hernández, et al (2014).

En el instrumento del registro de la observación participante, se utilizó como validación del instrumento, la revisión y valoración del mismo realizada por la profesora del enfoque cualitativo del seminario de análisis de información cualitativa y posteriormente la profesora del colectivo de investigación de la línea de evaluación de instituciones quien entregó concepto como segunda lectora. Para el caso de los grupos focales, se seleccionó como experta a una psicóloga en la UCC en la Seccional Bogotá.

En la tabla 2 se encuentran descritos los resultados de la validación de instrumentos de recolección de información y las respectivas correcciones realizadas.

Tabla 2. *Validación de instrumentos.*

| <b>Instrumento recolección</b> | <b>Método de validación</b> | <b>Procedimiento y resultados</b>   |
|--------------------------------|-----------------------------|---|
| Observación participante       | Validación por expertos     | El instrumento de registro de la observación fue enviado por correo electrónico al experto. Como resultado, se sugirió añadir dimensión para describir la pertinencia de la actividad observada, la coherencia con lo que la institución ha planteado y se recomendó particularizar más los ítems porque opina que aplica para observar casi cualquier cosa |



| Instrumento<br>recolección | Método de<br>validación   | Procedimiento y resultados   |
|----------------------------|---------------------------|--|
|                            |                           | y agregar un componente cognitivo para registrar si el participante aprendió.  |
| Grupos<br>focales          | Validación<br>por experto | Se realizó la revisión teniendo en cuenta el vocabulario, coherencia, relevancia. Se recomendó que tenga dos partes para evaluar sobre el conocimiento y lo aprendido sobre procesos de autoevaluación y cultura organizacional y la otra parte para evaluar conducta, comportamiento y apropiación en el área de trabajo. |

*Nota:* Informe de métodos de validación de instrumentos de recolección de información.

### 3.8. Consideraciones éticas.

A partir de una comunicación por escrito se garantiza la confidencialidad de la información recolectada de la Seccional Bogotá de la Universidad Cooperativa de Colombia en esta investigación evaluativa y realizar una entrega formal de los resultados y recomendaciones al Comité Institucional Regional de Autoevaluación y Acreditación -CIRAA- de la Seccional Bogotá.

Por otra parte, en cada aplicación de recolección de información mediante el instrumento de grupos focales que se adelante con los participantes seleccionados, se utilizó un mecanismo para validar el permiso respectivo mediante comunicación verbal que posteriormente es aceptada por los mismos en el registro de audio permitido.

## **Capítulo IV. Análisis y resultados.**

El análisis de la información recolectada se describe desde las categorías y subcategorías identificadas, los hallazgos son presentados según el modelo de evaluación optado para esta investigación. En el caso de los resultados son presentados desde cada uno de los objetivos de esta investigación.

### **4.1. Hallazgos.**

En el análisis de la información recolectada se utilizó la teoría fundamentada y la codificación axial para el desarrollo de triangulación e interpretación necesario para estos hallazgos presentados.

En primer lugar, con la teoría fundamentada se agruparon segmentos de significados en las categorías analíticas para facilitar la identificación de patrones usados en la comunidad de la UCC (Seccional Bogotá) en procesos de autoevaluación, esto es, un análisis “abierto” según como se definió en el tipo de investigación, (numeral 3.2). La teoría fundamentada según Strauss y Corbin (1998), “se basa en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción”. (p.22)

En segundo lugar, con la codificación axial se identifican relaciones entre las categorías y subcategorías de análisis. Este proceso de relacionarlas según Strauss y Corbin (1998), conduce a “formar explicaciones más precisas y completas de los fenómenos.” (p.135). Para ello, como se explicó en el numeral 3.2, se identificaron condiciones, acciones, interacciones asociadas por medio de oraciones que denotan relaciones unas de otras. (p. 137)

Para lograr esto, se organiza la información en cada categoría y subcategorías de análisis recolectada mediante los diferentes instrumentos, como se describe en la tabla 1. matriz categorial. Posteriormente, para cruzar la información recolectada, se utilizó inicialmente

matrices analíticas por instrumento, es el caso de la matriz analítica para la observación participante que se puede observar en el Anexo A y en el caso de los grupos focales en el Anexo B.

Ahora bien, se relacionan los hallazgos a la luz de los niveles de evaluación del modelo de Donald L. Kirkpatrick definidos en el marco de referencia<sup>5</sup> y correspondientes a los objetivos y las categorías de análisis de esta investigación<sup>6</sup>.

Ahora bien, es necesario realizar una escala cualitativa que permita identificar el grado en el que se encuentran cada tipo de actor participante.

Tabla 3. *Escala cualitativa de grado de apropiación según nivel de evaluación.*

| Nivel de evaluación | Conocimiento   | Comportamiento  |
|---------------------|--|---|
| <b>Bajo</b>         | <p><i>Criterio 1:</i> Se encuentra uno o dos de los actores participantes del mismo estamento demuestran en sus apreciaciones conocimiento sobre autoevaluación en consecuencia de su participación en al menos un proceso relacionado.</p> <p><i>Criterio 2:</i> No ha participado en autoevaluación.</p> | <p><i>Criterio 1:</i> Se encuentra uno o dos de los actores participantes del mismo estamento demuestran consciencia en sus apreciaciones, de cambios de comportamentales o aptitudes en su desempeño laboral, por consecuencia de su participación en un proceso de autoevaluación.</p> <p><i>Criterio 2:</i> No ha participado en autoevaluación.</p> |

<sup>5</sup> Ver página 30. Marco de referencia

<sup>6</sup> Ver página 38. Categorías de análisis.

| Nivel de<br>evaluación | Conocimiento  | Comportamiento  |
|------------------------|---|---|
| <b>Medio - Bajo</b>    | Se encuentra que del total los actores participantes del mismo estamento, <i>una cuarta parte o menos de la mitad</i> demuestran en sus apreciaciones conocimiento sobre autoevaluación en consecuencia de su participación <i>en un proceso</i> relacionado. | Se encuentra que del total los actores participantes del mismo estamento, <i>una cuarta parte o menos de la mitad</i> demuestran consciencia en sus apreciaciones, de cambios de comportamentales o aptitudes en su desempeño laboral, por consecuencia de su participación <i>en un proceso</i> de autoevaluación. |
| <b>Medio</b>           | Se encuentra que del total los actores participantes del mismo estamento, <i>la mitad</i> demuestran en sus apreciaciones conocimiento sobre autoevaluación en consecuencia de su participación <i>en un proceso</i> relacionado.                             | Se encuentra que del total los actores participantes del mismo estamento, <i>la mitad</i> demuestran consciencia en sus apreciaciones, de cambios de comportamentales o aptitudes en su desempeño laboral, por consecuencia de su participación <i>en un proceso</i> de autoevaluación.                             |
| <b>Medio - Alto</b>    | Se encuentra que del total los actores participantes del mismo estamento, <i>más de la mitad</i> demuestran en sus apreciaciones  | Se encuentra que del total los actores participantes del mismo estamento, <i>más de la mitad</i> demuestran consciencia en sus apreciaciones, de  |

| Nivel de<br>evaluación | Conocimiento  | Comportamiento  |
|------------------------|---|---|
|                        | conocimiento sobre autoevaluación<br>en consecuencia de su participación<br><i>en un o más</i> procesos relacionados.   | cambios de comportamentales o<br>aptitudes en su desempeño laboral,<br>por consecuencia de su participación<br><i>en un o más</i> procesos de<br>autoevaluación.  |
| <b>Alto</b>            | Se encuentra que <i>todos los actores</i><br>participantes del mismo estamento<br>demuestran en sus apreciaciones<br>conocimiento sobre autoevaluación<br>en consecuencia de su participación<br><i>en más de un</i> proceso relacionado. | Se encuentra que <i>todos los actores</i><br>participantes del mismo estamento,<br>demuestran consciencia en sus<br>apreciaciones, de cambios de<br>comportamentales o aptitudes en su<br>desempeño laboral, por consecuencia<br>de su participación <i>en más de un</i><br>procesos de autoevaluación. |

*Nota:* Resultado de la codificación axial en los hallazgos.

#### 4.1.1. Nivel de conocimiento.

A continuación, se presenta triangulación del nivel de conocimiento en cada uno de los actores participantes.

Aunque en el numeral de resultados se presentan con mayor claridad la correspondencia de estos hallazgos con las categorías de análisis y los objetivos de esta investigación, cabe señalar que en el caso de profesores, este nivel de conocimiento promedio es afectado por

cambios de profesores con PT de Autoevaluación en más del 90% de los programas académicos de la Seccional Bogotá.

Tabla 4. *Hallazgos sobre el nivel de conocimiento en actores participantes.*

| <b>Actor participante</b>             | Estudiante | Profesor   | Administrativo | Directivo  |
|---------------------------------------|------------|------------|----------------|------------|
| <b>Nivel de conocimiento hallado.</b> | Medio-Bajo | Medio-bajo | Bajo           | Medio-alto |

*Nota:* Basados en los registros de los grupos focales, se estima alto, medio y bajo conocimiento hallado sobre el promedio de actores participantes.

#### **4.1.2. Nivel de comportamiento.**

A continuación, se presenta triangulación de los cambios de comportamiento en cada uno de los actores participantes.

Tabla 5. *Hallazgos sobre cambios de comportamiento en actores participantes.*

| <b>Actor participante</b>   | Estudiante   | Profesor | Administrativo | Directivo  |
|---|--------------|----------|----------------|------------|
| <b>Cambio de comportamiento relacionado con apropiación de cultura de autoevaluación.</b> | Medio - bajo | Medio    | Bajo           | Medio-alto |

*Nota:* Basados en los registros de los grupos focales, la revisión documental y la observación participante. Se estima alto, medio y bajo el cambio de comportamiento relacionado con apropiación de cultura de autoevaluación hallado sobre el promedio de actores participantes.

Cabe señalar que este cambio de comportamiento en promedio para estudiantes es afectado por el logro de la acreditación o puesta en ruta de acreditación que releva deseo de

cambio y experiencias vividas en autoevaluación. Este cambio afecta también el nivel de conocimiento de los estudiantes de programas acreditados y no acreditados.

## **4.2. Resultados.**

Dos de los objetivos específicos –Nº1 y Nº2- de esta investigación se busca determinar directamente el aprendizaje y comportamiento que asocie una cultura de autoevaluación en la Seccional Bogotá de la Institución y de esta manera se presentan los resultados desde las categorías de análisis identificadas.

### **4.2.1. Capacitación.**

Este elemento planteado en el MIA se desarrolla sin continuidad formal y se reconocen charlas o reuniones esporádicas con directivos de unidades académicas (como decanos y jefes de programa) y profesores con PT de autoevaluación desde la unidad administrativa que coordina los procesos de autoevaluación en la sede (coordinación de autoevaluación y acreditación).

Se evidencia la realización en los últimos 2 años de un diplomado sobre “la autoevaluación como herramienta gerencial” ofrecido mediante la “escuela de la excelencia educativa” en el que participaron profesores con PT de autoevaluación, directivos de unidades académicas y directivos administrativos como subdirectores y dirección de sede desde el julio 2015 a marzo de 2016. Este diplomado enseñó sobre liderazgo y alineación estratégica, contexto de la calidad de la educación superior, lineamientos y proceso de autoevaluación según el CNA<sup>7</sup>.

La mayoría de los directivos aún siguen vinculados, pero en el caso de los profesores con PT de autoevaluación en los programas solo sigue vinculada una profesora que participó en el diplomado. Para los nuevos profesores con PT en procesos de autoevaluación, la capacitación recibida este año se redujo a la revisión de los lineamientos CNA, y en la práctica del proceso, ir

---

<sup>7</sup> CNA. Consejo Nacional de Acreditación

descubriendo el proceso metodológico. Los pocos directivos que se vincularon posteriormente no han recibido una capacitación o inducción clara sobre el proceso.

En las entrevistas realizadas se evidenció que en el caso de administrativos como auxiliares y analistas, no han recibido capacitación directa sobre las políticas, estrategias, estructura y proceso metodológico de la autoevaluación. Sin embargo, comprenden a rasgos generales el propósito de la autoevaluación a partir de las comunicaciones digitales que reciben en sus correos electrónicos, noticias publicadas en página web y gestión institucional en la que se involucran sus áreas de trabajo, pero desconocen que se realiza en el proceso como tal.

#### **4.2.2. Sensibilización.**

Este elemento desde el MIA es concebido con actividades lúdicas, culturales y pedagógicas a realizar con Bienestar Institucional. No obstante, estas actividades son realizadas con poca frecuencia y en pocos programas por iniciativas de las mismas facultades para socializar el proyecto institucional y el proyecto educativo del programa.

Caso particular, se pudo evidenciar en la observación participante a una de estas actividades desarrolladas en mayo de 2016 para socializar resultados de autoevaluación y prepararse para atender la visita de renovación de la acreditación de su programa de Ingeniería de Sistemas, resultó una actitud de motivación por mejorar la participación del grupo asistente. Es decir, se evidenció que mediante actividades pedagógicas se estimuló la participación activa de los directivos, administrativos, profesores y estudiantes en este proceso.

Se evidencia una primera jornada de autoevaluación en julio de 2017 con profesores representantes de cada programa, representante estudiantil y representante de egresados para realizar mesas de trabajo y formulación de estrategias de mejora, que tuvo un alto grado de valoración por ser un espacio para revisar, discutir y apropiar aspectos institucionales que en



anteriores procesos no había vivido. Además, se evidenció la cohesión de los diferentes profesores con PT de autoevaluación para la coordinación y desarrollo de esta actividad de sensibilización.

Para los administrativos y estudiantes este elemento es desconocido y en algunos casos confundido con la evaluación docente, cuando se realizan charlas en el aula para desarrollar este tipo de evaluación semestral. Estos mismos, sugieren mayor sensibilización e involucramiento en el proceso de autoevaluación. En los estudiantes, se evidencia que pueden confundir el proceso con la rendición de cuentas cuando son convocados a los auditorios para conversar con alta dirección; no obstante, algunos estudiantes de programas acreditados y en ruta de acreditación, reconocen su participación en actividades para socialización de resultados de autoevaluación.

#### **4.2.3. Divulgación.**

Este elemento en el MIA está asociado al lenguaje utilizado para transmitir sobre el proceso de autoevaluación a la comunidad académica.

Se encontró que, en las jornadas de sensibilización, los participantes fueron receptivos en atender la información referente a los resultados de autoevaluación del programa que afecta la mejora continua de la institución. Es así que hubo lanzamiento de preguntas a los participantes que evidenciaron recordar los resultados de autoevaluación.

Se evidenció que el lenguaje utilizado por algunos directivos denotaba el concepto de “acreditación de calidad” confundido con los criterios de “obtener o renovar el registro calificado” de un programa. Por otra parte, los directivos como jefes de programa evidencian confundir el modelo de autoevaluación institucional con el cronograma propuesto para el proceso de autoevaluación.

En general, tanto directivos como administrativos sugieren que este lenguaje deber ser más claro e incluyente, se debe pensar en un lenguaje más común para toda la comunidad.

En los estudiantes y profesores, se reduje a una percepción de divulgación con un lenguaje técnico, pero en muchos casos entendible y en otros muy poco contenido, no reconocen símbolos. En algunos administrativos y directivos llama a la atención que la divulgación está más centrada en la acreditación que en los procesos de autoevaluación.

#### **4.2.4. Comunicación.**

Este elemento es visto desde el modelo de autoevaluación institucional como los diferentes canales de comunicación y relación con la identidad visual.

En general, la comunidad académica reconoce como canales de comunicación más utilizados en el proceso de autoevaluación al correo electrónico y la página web. Se reconocen otros canales como piezas publicitarias en casos relacionados con procesos de autoevaluación con fines de acreditación de programas. Los profesores con PT de autoevaluación resaltan el uso de plataformas como office 365 y reuniones presenciales como comités curriculares en el programa.

No obstante, los estudiantes y administrativos no encuentran muy efectivos estos canales ya que no consideran estar informados del desarrollo del proceso de autoevaluación. Refieren que su participación y comunicación se reduce en diligenciar una encuesta la cual envían por correo electrónico y en el caso de los estudiantes, en muchas ocasiones son convocados por sus profesores para desplazarse a una sala de informática para ingresar sin mayor comunicación que el acceso al SIAA<sup>8</sup>. Este último sistema es desconocido para los administrativos en su mayoría (se describirá con mayor claridad en la categoría de Tecnología).

---

<sup>8</sup> SIAA: Sistema de Información de Autoevaluación y Acreditación.

Sugieren los administrativos que la comunicación debe ser más abierta tanto para ellos como para los estudiantes y profesores en general, su percepción es que está más concentrada en los directivos y profesores con PT de autoevaluación para lograr un significado compartido sobre la autoevaluación.

#### **4.2.5. Concepto de hombre.**

Los resultados para esta categoría se enfocan en el aporte al proceso y el relacionamiento de cada individuo en los equipos de trabajo durante los procesos de autoevaluación o su percepción de la interacción de los responsables del proceso de autoevaluación en los programas.

En este sentido, son los administrativos como auxiliares y analistas quienes sienten que su aporte es mínimo al proceso más allá de realizar sus funciones en el área que están asignados y reportar la información que le solicitan; no perciben que participan en los procesos de autoevaluación directamente. No obstante, la mayoría demuestran una actitud de alto compromiso y esfuerzo en sus tareas asignadas, aún si conocer claramente si ese trabajo requerido finalmente cumplió o no con lo requerido, si fue un aporte significativo o no y si en algunos casos quedo información pendiente.

Tanto administrativos como directivos de unidades administrativas no conocen claramente los equipos de trabajo de los programas de autoevaluación y asumen que son los directivos académicos quienes lideran y son responsables de los procesos de autoevaluación.

Por otra parte, los estudiantes expresan que el aporte que pueden dar al proceso es su total honestidad y objetividad para responder las encuestas a las que son llamados, aunque manifiestan que deberían permitir mayor acercamiento a los estudiantes a estos procesos ya que son ellos quienes están en las aulas de clase y comprender de mejor manera la calidad educativa que ofrecen sus programas académicos y plantear mejor sus puntos de crítica en acciones de mejora.

Los directivos en unidades académicas como jefes de programa son conscientes y comprenden que ellos son quienes deben liderar cada una de las fases del proceso y quienes deben usar los resultados de autoevaluación para toma de decisiones y formulación de planes de acción, no obstante, en algunos casos se refleja la sobrecarga de responsabilidades de estos directivos a los profesores con PT de autoevaluación con estas funciones de gestión y de liderazgo.

El proceso no ha sido valorado como una herramienta gerencial sino una carga más de un informe requerido; por ello, en anteriores procesos no se ha dado una mirada motivadora, pero hay un aprendizaje y un futuro más alentador con nuevos lineamientos.

En el caso de los profesores de PT de autoevaluación, creen que son los principales colaboradores directos de los jefes de programa y coordinadores de actividades resultado de las decisiones del jefe de programa; expresan ser quienes dinamizan en sus programas actividades de apropiación en la comunidad de una “cultura de autoevaluación”.

#### **4.2.6. Administración.**

La política de autoevaluación<sup>9</sup> no es reconocida claramente por directivos académicos y profesores con PT de autoevaluación, a pesar de encontrarse publicada en el MIA, ya que este documento dicen no ser conocido por estos estamentos. Igualmente, para administrativos es

---

<sup>9</sup> Según el MIA (2013) la política de autoevaluación es “La Autoevaluación en la Universidad Cooperativa de Colombia se entiende como un proceso permanente que permite a la Institución mostrar sus avances en el logro de los objetivos y metas. Este proceso refleja el cumplimiento de los principios y valores misionales mediante la participación activa de toda la comunidad universitaria en ambientes participativos y escenarios colaborativos tanto para su construcción como aplicación.” (p.13)

claro que no la conocen tal cual, ya que manifiestan que no es compartida o divulgada por sus directivos.

No obstante, para los directivos académicos si es claro que la Universidad realiza procesos de autoevaluación cada 2 años de manera permanente y que sus resultados son insumo para formulación de planes de mejora y de acción en coherencia con los objetivos y metas del PEN.<sup>10</sup>

Se destaca el caso de los estudiantes ya que representan creencias o puntos de vista opuestos. Para algunos estudiantes estos procesos no tienen mucha importancia y que “la mayor creencia es que muchas veces no generan un valor o aporte a cambios importantes”(estudiante de administración de empresas); para otros estudiantes de programas acreditados sus miradas si expresan un valor importante en el proceso, por ejemplo que,

Al realizar procesos de autoevaluación, la universidad es capaz de estudiarse a sí misma y de ver qué cosas buenas y malas ocurren en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así como muestra los avances en cuanto a objetivos planteados en un determinado tiempo, también se estudia lo que pudo haber salido mal en el desarrollo de actividades y procesos planteados por la universidad. También es importante que los estudiantes y demás personas de la comunidad educativa vean el cumplimiento de lo que se ha propuesto y aprobado por las directivas.(estudiante de ingeniería de sistemas).

#### **4.2.7. Autoridad.**

En general, no manifiestan conocer claramente la estructura de mando declarada en el MIA, con relación al CINAA, CIRAA y comités curriculares. En el caso de los directivos reconocen que existen lineamientos nacionales y de sede que son ejecutados en los programas

---

<sup>10</sup> PEN: Plan Estratégico Nacional

académicos con el seguimiento y control desde las facultades. Los administrativos en algunos casos expresan no conocer cuales son las estructuras de autoridad o en otros perciben que la línea de autoridad es la dirección de sede, seguida por los subdirectores, baja a la líder de autoevaluación de la sede y de allí a los programas académicos y sus coordinadores de autoevaluación y en otros casos suponen la existencia de algún comité pero no conocen cuales son sus funciones. Tanto directivos como administrativos conocen de la formalización del proceso mediante un cronograma aprobado a nivel nacional y comunicado a la sede para su ejecución.

Con los profesores con PT de autoevaluación su comprensión es similar al segundo caso de los administrativos con relación a una línea de mando desde la dirección de sede y apropian la estructura de mando en los programas mediante los comités curriculares en el que desempeñan un papel de secretaría.

#### **4.2.8. Racionalización.**

Los profesores con PT de autoevaluación son los que tienen mayor comprensión y apropiación de los medios para desarrollar los procesos de autoevaluación, utilizan los formatos e instrumentos establecidos para cada fase del proceso. Las directivas académicas conocen de estos medios pero en su mayoría no están apropiados de estos ya que descargan toda la responsabilidad del manejo de estos en sus profesores líderes de autoevaluación.

Con directivas administrativas, auxiliares y analistas manifiestan que son modificados y recopilados de maneras diferentes en cada proceso y en algunas unidades el cambio de personal afecta en la forma correcta de proceder. Esto es recíproco con los jefes de programa que manifiestan que los lineamientos e instrumentos enviados por el nacional cambian tan

frecuentemente que deben estar migrando la información recolectada a nuevos formatos y genera confusión en el procedimiento a desarrollar o con el cumplimiento del cronograma.

Otro factor que afecta es la sobrecarga de responsabilidad por parte del jefe de programa a los líderes de autoevaluación que no permite continuidad en el desarrollo de actividades relacionadas al proceso.

#### **4.2.9. Tecnología.**

En general, el SIAA no está apropiado por parte de administrativos, profesores y estudiantes. Los administrativos y estudiantes no lo reconocen, ya que solamente lo utilizan para responder a la encuesta, en el caso de los profesores a excepción de los que tienen un PT de autoevaluación, lo confunden con la plataforma para evaluación docente.

Los directivos conocen el SIAA más no lo utilizan, los reportes que deberían descargar sobre informes de resultados de las encuestas son solicitados a la oficina de autoevaluación o líder de autoevaluación de la sede, a pesar de que cuentan con usuario y contraseña.

Por otra parte, este año se inició a utilizar con los profesores con PT de autoevaluación que por primera vez desarrollan actividades en el proceso de autoevaluación de sus programas académicos, la implementación de office 365 y poco a poco a comprendido y apropiado el sharepoint y el dominio de documentos en línea para trabajo colaborativo.

Ahora bien, con los resultados del análisis expuestos anteriormente se formulan un conjunto de recomendaciones para consolidar la cultura de autoevaluación en relación con el objetivo específico N°3.

- Desarrollar una estrategia de participación y de movilización con toda la comunidad académica de la seccional Bogotá de manera articulada con todos los programas académicos que permita a estudiantes, profesores y administrativos comprender, discutir

y proponer en los procesos de autoevaluación y en la formulación de acciones de mejora conjuntas por sede, facultad y programa. Igualmente, identificarse visualmente con símbolos y eslogan de la autoevaluación.

- Ofertar a través de la escuela de la excelencia educativa cursos semestrales o anuales sobre autoevaluación, formulación de planes de mejoramiento, aseguramiento de la calidad académica, que permita a toda la comunidad de profesores, directivos y administrativos capacitarse y certificarse permanentemente.
- Desarrollar estrategias que permitan a cada individuo desde su desarrollo humano y profesional mejorar su confianza, compromiso y liderazgo dentro el ejercicio de autoevaluación para el aprendizaje organizacional de la seccional Bogotá.
- Establecer un procedimiento metodológico específico sobre el proceso de autoevaluación bajo un acto normativo que organice finalmente el desarrollo metodológico, funciones, responsables y alcances de cada unidad, instrumentos y tecnología soporte de la operación.
- Definir la asignación horaria y los estímulos para los profesores que gestiona la autoevaluación en los programas académicos. Asimismo, incluir los estímulos y reconocimientos de experiencias significativas desarrolladas en los programas académicos que aporten a la consolidación de cultura de autoevaluación en el programa institucional “más juntos”.
- Rediseñar las herramientas o plataformas tecnológicas (SIAA) para que además de aplicación de encuestas, consolide los reportes necesarios de cifras estadísticas dadas de los demás sistemas de información de la UCC y generar un documento plantilla para su edición de estilo, forma y contenido, que reduzca los tiempos de ejecución de los



cronogramas dados y minimice la carga laboral de la elaboración de informes de autoevaluación.

#### **4.3. Discusión.**

Según el MIA (UCC, 2013), “la autoevaluación en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) se entiende como un proceso permanente que permite a la Institución mostrar sus avances en el logro de los objetivos y metas.” (p. 13). Lo anterior es evidente para los directivos (decanos, jefes de programa, subdirectores) quienes son conscientes de la periodicidad de dos años para desarrollar procesos de autoevaluación y de articular planes de mejora con los planes de acción anuales a fin de avanzar en el cumplimiento de metas institucionales.

Ahora bien, según el MIA (UCC, 2013), “se puede hablar de cultura de autoevaluación cuando cada una de las poblaciones participantes del proceso, comprenden, aplican, revisan y apropian el proceso llevándolo a su cotidianidad.”(p.9) En este sentido, “existe cultura de autoevaluación, en la medida en que la comunidad académica comprende que el proceso de autoevaluación se nutre de diferentes fuentes y actividades en las que continuamente nos auto observamos como individuos, como equipo y como institución.” (p.9) La cultura de la autoevaluación “conlleva a interiorizar el proceso como instrumento de aprendizaje organizacional, que aporta a la gestión del cambio al consolidar fortalezas, identificar debilidades e innovar” (p.9)

En coherencia se puede presentar lo expuesto por un jefe de programa “reconocer la importancia de verificar y evaluar cada acción que realizamos en función del cumplimiento de los objetivos organizacionales. Así mismo, reconocer la importancia de cada una de las personas que integran los equipos en el desarrollo de la cultura de autoevaluación.”. Lo anterior,

manifiesta que se han apropiado tanto del proceso como del equipo del programa para la autoevaluación.

Por otra parte, “la cultura organizacional es una construcción colectiva determinada por la acción social. De esta forma la identidad y pertenencia a la organización llevan al hombre de la organización a creer y tener comportamiento similar al de otros miembros que han consolidado en el tiempo.” (p. 18).

La cultura organizacional implica una relación directa con los líderes, una interdependencia con las personas en sus relaciones, sistema jerárquico, reglas que influyen en las conductas; esto obliga a los líderes a realizar transformaciones desde la cultura. Frente a lo anterior, se evidenció que en programas acreditados, los programas académicos han aprendido organizacional y han planteado gestión de cambio.

La relación de la autoevaluación con la gestión institucional en la UCC, es posible afirmar que la autoevaluación se está incorporando gradualmente a la gestión de la institución como una práctica y claramente eso ha significado un aprendizaje institucional importante.

Se encuentran resultados que implican algunas condiciones para que la autoevaluación este sujeta a la cultura organizacional que merece ser analizadas y tener una mirada autocrítica del quehacer de cada individuo.

Frente al planteamiento del problema de investigación se identifica la estrecha relación entre la participación de toda la comunidad en la UCC Bogotá en los procesos de autoevaluación como un proceso natural dinámico en su quehacer diario y una cultura organizacional que cumple con su misión, visión, valores y principios institucionales, favorece cambios institucionales y mejora continuamente para garantizar su calidad ante la sociedad.

## Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.

### 5.1. Conclusiones.

Frente a la pregunta de investigación planteada *¿Cuál es el grado de apropiación de la cultura de la autoevaluación que posee la comunidad académica de la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá?*, surge de manera concluyente que la comunidad académica que ha experimentado procesos de autoevaluación con fines de acreditación en la seccional Bogotá, ha avanzado en un grado de apropiación de cultura de autoevaluación mayor a los demás programas acreditables y ofertados.

En este sentido, el grado de apropiación pudo ser identificado desde el nivel de conocimiento y cambios comportamentales de la comunidad frente a procesos de autoevaluación desarrollados. A nivel institucional, este grado de apropiación tiene un balance de manera positiva con la identificación de variables de cultura organizacional relacionadas a la autoevaluación que.

Por ello, desde las categoría de análisis se encontró que contar con una política de autoevaluación permanente, que consiste en realizar ejercicios de autoevaluación cada 2 años y planes de mejoramiento articulados a planes de acción anuales, asegurar la continuidad de los profesores con un plan de trabajo (PT) de autoevaluación y realizar jornadas de sensibilización afectan los niveles de conocimiento y cambios de comportamiento que motivan la apropiación de aptitudes de autorregulación y autoevaluación principalmente en administrativos y profesores. el balance se inclina en polos opuestos al contemplar que la comunidad académica que ha experimentado procesos de autoevaluación con fines de acreditación encuentra un grado de apropiación media de cultura de autoevaluación frente a los demás programas sin acreditación con un grado bajo, ya que no permite maduración de estrategias de apropiación internas.

Asimismo, es concluyente el bajo nivel del conocimiento de los administrativos en autoevaluación por su indirecta relación con los procesos inherentes.

Además, es evidente que la cultura de autoevaluación existente esta mayor apropiada en la comunidad académica como jefes de programa y profesores que en la comunidad estudiantil y administrativa como coordinadores y jefes de unidades, profesionales de apoyo, auxiliares, asistentes y secretarias.

Por lo anterior, se refleja una ruptura en la comunicación y autoridad que se transmite en la administración y racionalización de los procesos entre estas comunidades internas y en su identidad individual y aporte al proceso de autoevaluación.

## **5.2. Recomendaciones.**

Se recomienda a eventuales trabajos de investigación similares, incorporar la evaluación de impacto de la cultura de autoevaluación en la gestión institucional de la seccional Bogotá de la Universidad Cooperativa de Colombia. Esto es, determinar los efectos de la autoevaluación en la gestión institucional para evaluar si las acciones de mejora desarrolladas estuvieron alineadas con la planeación estratégica de la institución en la seccional.

Se puede partir del análisis de coherencia y correlación entre plan estratégico nacional, planes de mejoramiento institucional, planes de acción de la seccional Bogotá y de programas académicos ofertados en la misma seccional. Asimismo, considerar dentro de las categorías de análisis los factores de cultura organizacional en instituciones de educación superior.

## **5.3. Limitaciones del estudio.**

La principal limitación que tuvo esta investigación fue la poca disponibilidad de estamentos como el estudiantil para aplicar los diferentes instrumentos de acuerdo con el

cronograma inicial y la muestra inicial, ya que se encontraban en actividades de final e inicio de periodo académico.

En el caso de profesores, se limitó el estudio en la continuidad de algunos con los que se inició la investigación tuvieron cambios en sus planes de trabajo de un periodo académico a otro o de un año al otro. No obstante, esta variación permitió advertir en la observación participante y en la revisión documental que esta situación es frecuente en los últimos 5 años.

En el caso de administrativos y directivos, hubo limitaciones en la convocatoria por apatía a participar de los grupos focales. Esta situación provocó reiteradas convocatorias para lograr completar la muestra de cada estamento. Sin embargo, esta situación limitante validó las apreciaciones al desconocimiento de la gran mayoría por el proceso de autoevaluación.

### Referencias

Brewer Ernest W. (2010). *Capítulo 7. Evaluation models for evaluating educational programs.*

En Wang Víctor C. X., *Assessing and Evaluating Adult Learning in Career and Technical Education.* (p.p. 132-133 y 138-142), China. Zhejiang University Press.

Casallas Reyes, P. & Gaona Páez, J.M. (2013). *La cultura organizacional, factor crítico de éxito en procesos de gestión de la calidad y de acreditación institucional.* SIGNOS – Investigación en sistemas de gestión, 5(1), 15 - 30. doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s2145-1389.2013.0001.01>

Consejo Superior Universidad Cooperativa de Colombia. (21 de marzo de 2013). *Proyecto Institucional.* [Acuerdo N° 147]. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co>

Correa Suarez, L.M. (2013). *Evaluación de un programa de capacitación profesional de una institución de educación superior de Puerto Rico (tesis de doctorado).* University Nova Southeartem, Puerto Rico.

- Dooner, C., Armanet, L., Busco, C., d'Alencon, A. & Salomon, A. (2016). *Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)*. Serie Cuadernos de Investigación en AC, Número 2.
- Kirkpatrick, Donald L. & Kirkpatrick, James D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels*. 3era edición. San Francisco. Berrett – Koehjer publishers, INC
- Farro Custodio, F. (2014). *Cultura de autoevaluación y calidad en la universidad peruana*. Investigación Educativa, 8(13), 27 - 35. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8029>
- Hallie Preskill & Darlene Russ-Eft (2005). *Reprinted from Building Evaluation Capacity: 72 Activities for Teaching and Training*. By Thousand Oaks, CA: Sage Publications, [www.sagepub.com](http://www.sagepub.com).
- Landi, N. E. & Palacios, M. E. (2010). *La autoevaluación institucional y la cultura de la participación*. Revista Iberoamericana de Educación, (53). [155-181].
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista Lucio, P., (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México. McGraw-Hill.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. (Zimmerman, E. Trans.). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía. (Trabajo original publicado en 1998).
- Subdirección Nacional de Autoevaluación - Universidad Cooperativa de Colombia. (2013). *Modelo de Autoevaluación Institucional*. Recuperado de <http://www.ucc.edu.co>
- Valdés-Rojas, M.B., Alfonso-Nazco, M., Remedios González, J.M. & Echemendía Arce, D.M. (2015). *El proceso de autoevaluación en las instituciones universitarias pedagógicas: Una estrategia para su mejora*. Gaceta Médica Espirituana. 17(2). [39-49]. Recuperado

de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1608-89212015000200005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000200005&lng=es&tlng=es).

Valenzuela-González, J.R., Ramírez-Montoya, M. S. & Alfaro Rivera, J. A. (2011). *Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes*. Perfiles Educativos. 33(131). [42-63].

Vigo-Cuza, P., Segrea-González, J., León-Sánchez, B. V., López-Otero, T., Pons-Mena, J. A. & León-Sánchez, C. R (2014). *Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios*. Medisur. 12(5). [727-735].

Recuperado de: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2563>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

## Anexos

**Anexo A. Matriz analítica observación participante.**

|                | <b>Espacio</b>  | <b>Objeto</b>  | <b>Actividades</b>   | <b>Tiempo</b>  | <b>Actores</b>  | <b>Objetivos</b>   | <b>Sentimientos</b>   |
|----------------|---|--|--|--|---|--|---|
| <b>Espacio</b> | El espacio es un auditorio amplio que cuenta con ventilación, iluminación e inmobiliario pertinente | Los objetos tecnológicos están organizados en la mesa auxiliar del auditorio y el video proyector adaptado en el techo. El material didáctico fue entregado en cada mesa al momento de iniciar la actividad pedagógica y recogido al finalizar la jornada. | El espacio inicialmente se organizó en una mesa en forma de U para la primera y segunda actividad y seguidamente fueron distribuidos en cuatro mesas de trabajo para la tercera actividad. | Durante la observación de la jornada no hubo cambio de auditorio.          | Los actores se encontraron ubicados inicialmente en una mesa en forma de U y seguidamente fueron distribuidos en cuatro mesas de trabajo. | Los objetivos son realizados en el auditorio                     | Los diferentes sentimientos y emociones descritas fueron manifestadas en el auditorio |
| <b>Objeto</b>  |   | Los objetos son de tipo tecnológico y de tipo pedagógico   | Los objetos tecnológicos fueron utilizados en la primera y segunda   | Los tecnológicos fueron usados durante 1:30 y en la siguiente hora y media | En las primeras dos actividades los participantes usan los  | Los objetos fueron utilizados para lograr cumplir el objetivo de | Los objetos tecnológicos generaron en los participantes receptividad                  |



|                    | Espacio | Objeto | Actividades  | Tiempo   | Actores   | Objetivos   | Sentimientos  |
|--------------------|---------|--------|--|--|---|---|---|
|                    |         |        | actividad para realizar presentación y en la tercera actividad fueron entregados las notas adhesivas, marcadores y pliegos de papel bond a los participantes | los pedagógico.  | objetos para escuchar la información y ver la presentación. En la tercera actividad usan las notas adhesivas para expresar sus ideas de mejora y con marcadores y pliegos se reúnen para elaborar un poster de sus factores de calidad relacionados | dar a conocer los resultados y generar apropiación del proceso en sus unidades respectivas.   | pasiva. Sin embargo, los objetos pedagógicos despertaron creatividad e iniciativa para crear su poster, además trabajo en equipo para coordinar roles y completar la actividad. |
| <b>Actividades</b> |         |        | Las tres actividades son descritas en detalle en el registro de observación  | Las primeras dos actividades duraron 1:30 al igual que la tercera en hora y media. | En las dos primeras actividades los actores se involucraron de manera pasiva. En la tercera actividad hubo una total participación activa entre   | Con las dos primeras actividades se logró avanzar en el grado de conocimiento que tienen los participantes sobre el proceso y los resultados. En la tercera | Las dos primeras actividades generaron en los participantes receptividad pasiva. Sin embargo, la tercera actividad despertó   |

|                | Espacio | Objeto | Actividades | Tiempo  | Actores   | Objetivos   | Sentimientos   |
|----------------|---------|--------|-------------|---|---|---|--|
|                |         |        |             |   | ellos y el equipo organizador.  | actividad se logró evidenciar mayor interés y apropiación de los participantes al reflexionar sobre su aporte en la mejora desde su unidad.   | creatividad e iniciativa para crear su poster, además trabajo en equipo para coordinar roles y completar la actividad.       |
| <b>Tiempo</b>  |         |        |             | Todos los periodos de tiempo fueron descritos | Los participantes están incluidos durante todo el tiempo de observación | Si existe relación entre los objetivos y los periodos de tiempo.  | Hubo mayor emoción en el segundo periodo observado.  |
| <b>Actores</b> |         |        |             |   | El grupo de participantes fue descrito en el registro de observación    | La participación activa de los actores registrados evidencia avance en el grado de conocimiento y apropiación de la cultura de autoevaluación | Hubo sentimientos de compromiso, responsabilidad , iniciativa de mejora, creatividad, satisfacción, liderazgo y solidaridad. |

|                     | Espacio | Objeto | Actividades | Tiempo | Actores | Objetivos   | Sentimientos  |
|---------------------|---------|--------|-------------|--------|---------|---|---|
| <b>Objetivos</b>    |         |        |             |        |         | Los objetivos de la situación social observada fueron registrados | Los sentimientos expresados evidencian avancen en el grado de apropiación requerido.          |
| <b>Sentimientos</b> |         |        |             |        |         |   | En el registro de observación se detallan los diferentes sentimientos y emociones expresados. |

*Nota:* análisis de codificación abierta (observación participante).

**Anexo B. Matriz analítica grupos focales.**

| <b>Categorías</b> | <b>Subcategorías</b> | <b>Hallazgos</b>  |
|-------------------|----------------------|---|
| Capacitación      | Directivos           | Los jefes de programa fueron capacitados para que se reconozcan como líderes del proceso y  |
|                   | Profesores           | del seguimiento de acciones de mejora, sobre algunos casos que entienden la importancia del proceso dentro de la estrategia de la universidad.                            |
|                   |                      | Con profesores PT de autoevaluación y jefes de programa se evidencia un conocimiento general del proceso e importancia para la calidad de los programas.                  |
|                   |                      | Los profesores con PT con mayor tiempo en la Universidad fueron capacitados en el proceso metodológico, los profesores con menor tiempo no han recibido una capacitación. |
|                   | Administrativos      | Se encuentra coincidente en administrativos y estudiantes consultados no fueron capacitados   |
|                   | Estudiantes          | y desconocen el proceso, tiene poca idea de la importancia del proceso en algunas facultades.   |
| Sensibilización   | Actividades          | Es coincidente que estas tres categorías no son muy conocidas y en el caso de   |
|                   | lúdicas y culturales | administrativos y estudiantes es casi nula.   |
| Divulgación       | Lenguaje común       | No recuerdan su participación en actividades de sensibilización.  |
| Comunicación      | Identidad visual     | El lenguaje es muy técnico y poco en canales de comunicación.   |

*Nota:* análisis de codificación abierta (grupos focales).

| Categorías                | Subcategorías                            | Hallazgos  |  |   |   |
|---------------------------|--|--|--|---|---|
|                           |  | Profesores   | Estudiantes  | Administrativos   | Directivos  |
| <b>Concepto de hombre</b> | <b>Aporte al proceso</b>                 | Se evidencia   | Se concentran en   | Se concentra en la  | Empoderamiento y  |
|                           |  | compromiso mediante el cumplimiento de tareas en el proceso. Con PT de autoevaluación el nivel de liderazgo es medio depende de la relación con su jefe de programa. | participar con responder encuestas y participación de jornadas de socialización. | mayoría en facilitar información y documentos soporte del proceso | liderazgo del proceso de acuerdo con su relación con profesores de cada programa. |
| <b>Administración</b>     | <b>Organización</b>                      | Conocen y se alinean a   | No conocen   | Conocen y se alinean a  | Desaprueban la  |
|                           | <b>para lograr objetivos del proceso</b> | cronogramas de trabajo para participar en los procesos   |  | cronogramas de trabajo para entregar información relacionada      | imposición de cronogramas y en su mayoría no cumplen con                          |

| Categorías      | Subcategorías                     | Hallazgos  |             |  |   |
|-----------------|-----------------------------------|--|-------------|--|---|
|                 |                                   | Profesores   | Estudiantes | Administrativos  | Directivos  |
|                 |                                   |  |             |  | cronogramas<br><br>establecidos por la<br><br>carga laboral.                        |
| Autoridad       | Estructura de relaciones de mando | Desconocen la completa estructura de mando en el proceso. La mayoría solo conoce las discusiones de comités curriculares.        |             | Pocos conocen la estructura completa de mando  | Conocen la estructura de mando.   |
| Racionalización | Medio para lograr objetivos       | Solo los profesores con asignación de tareas conocen los medios (instrumentos y procedimientos). Sin embargo, no dominan su uso. |             | En administrativos como coordinadores y analistas si dominan los medios más personal como secretarias lo desconocen. | conocen los medios (instrumentos y procedimientos). Sin embargo, no dominan su uso. |

*Nota:* análisis de codificación abierta (grupos focales).

**Anexo C. Instrumento para observación participante**

*Duración estimada:* 3:30 horas

*Medios de registro de respuestas:* Registro video y fotográfico y apoyo por notas escritas

*Participantes:*

*Evento:* conjunto de actividades

*Actividades:* conjunto de actos

*Relaciones:* ¿en qué tipo de relación (visual, táctil, verbal)?

*Contexto:* ¿En qué situación?

*Medio Físico:* ¿Dónde?

*Objetos:* ¿Qué tecnología y artefactos se usan?

*Tiempo:* ¿Cuánto tiempo dura?

*Objetivo:* ¿Qué están tratando de lograr?

*Secuencia de actos:* ¿Cuál es la secuencia de las acciones?

*Pertinencia de la actividad:*

*Tema de la capacitación:*

*Contenido de la capacitación*

*Objetivos de la capacitación:*

*Conocimientos aprendidos:*

*Sugerencias y comentarios de participantes:*

Fuente: Bonilla-Rodriguez (1997)

**Anexo D. Instrumento para revisión documental**

|  |  |           |                        |                     |
|--|--|-----------|------------------------|---------------------|
| <i>Documento / Publicación:</i>                              |  | D__ P__   | <i>Título:</i>         |                     |
| <i>Documento vigente:</i>                                    |  | SI__ NO__ | <i>Fecha creación:</i> | (AAAA-MM-DD)        |
| <i>Autor:</i>  |  |           | <i>Fecha revisión:</i> | (AAAA-MM-DD)        |
| <i>Ubicación:</i> Físico__ Digital__                         |  |           | <i>Código</i>          | D_(número)_(Nombre) |
|  |  |           |                        | P_(número)_(Nombre) |
| <i>Descripción o breve resumen:</i>                          |  |           |                        |                     |
|  |  |           |                        |                     |
| <i>Categoría de análisis con la que podría relacionarse:</i> |  |           |                        |                     |
|  |  |           |                        |                     |



**Anexo E. Instrumento para reuniones grupales***Presentación:*

Esta reunión tiene como propósito identificar el conocimiento compartido sobre autoevaluación y su percepción sobre aspectos de cultura organizacional relacionados con el proceso. Se va realizar registro escrito y audio con el ánimo de recopilar lo más fiel posible sus respuestas. Todo lo expresado en esta reunión tiene un carácter muy importante para este estudio.

*Dirigida a:* Estudiantes, profesores, administrativos y directivos

*Duración estimada:* 45 min

*Fecha de aplicación:*

***Preguntas dirigidas a administrativos****Capacitación*

1. Si han recibido capacitación sobre autoevaluación, ¿En qué temas fueron capacitados?
2. ¿Cuál cree que fue el propósito de la autoevaluación enseñado en la universidad?

*Sensibilización*

3. ¿En cuántos procesos de autoevaluación has participado en la Seccional Bogotá?
4. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cómo se realizó la sensibilización a la comunidad?

*Divulgación*

5. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cómo es el lenguaje utilizado en la divulgación?

*Comunicación*

6. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cuáles han sido los canales de comunicación?

*Concepto de hombre*

7. ¿Cómo crees que aportas al proceso de autoevaluación?
8. ¿Cuál crees que es el espíritu de trabajo en los procesos de autoevaluación?
9. ¿Qué sentimientos, creencias o apreciaciones te dejan estos procesos de autoevaluación en los que has participado?

*Administración*

10. ¿Cuál crees que es la política y estrategia del proceso para lograr su propósito?

*Autoridad*

11. ¿Cómo es la estructura de mando del proceso? ¿Cuál ha sido su rol en el proceso?

*Racionalización*

12. ¿Cómo aplica en su trabajo la normatividad, instrumentos, formatos para el desarrollo de la autoevaluación?
13. ¿Cuál es la apreciación que le queda del uso de cada una de estas en su trabajo?

*Tecnología*

14. ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas que apoyan el proceso?
15. Si la utilizó alguna vez ¿Piensa usted que domina (alto nivel de manejo) estas herramientas tecnológicas? ¿por qué?

**Preguntas dirigidas a profesores con PT Autoevaluación***Capacitación*

1. Si han recibido capacitación sobre autoevaluación, ¿En qué temas fueron capacitados?
2. ¿Cómo es el proceso metodológico con el que se desarrolla la autoevaluación en la universidad?
3. ¿Cuál cree que fue el propósito de la autoevaluación enseñado en la universidad?

*Sensibilización*

1. ¿En cuántos procesos de autoevaluación han participado en la Seccional Bogotá?
2. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cómo se realizó la sensibilización?

*Divulgación*

1. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cómo es el lenguaje utilizado en la divulgación?

*Comunicación*

1. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cuáles han sido los canales de comunicación?

*Concepto de hombre*

1. ¿Cómo cree que aporta usted al proceso?
2. ¿Cuál cree que es el espíritu de trabajo en los procesos de autoevaluación?

*Administración*

1. ¿Cuál cree que es la política y estrategia del proceso para lograr su propósito?

*Autoridad*

1. ¿Cómo es la estructura de mando del proceso? ¿Cuál es su rol en el proceso?

*Racionalización*

1. ¿Cómo aplica en su trabajo la normatividad, instrumentos, formatos para el desarrollo de la autoevaluación?
2. ¿Cuál es la apreciación que le queda del uso de cada una de estas en su trabajo?

*Tecnología*

1. ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas que apoyan el proceso? (sistemas de información, plataforma o aplicativos institucionales)
2. Si la utilizó alguna vez ¿Piensa usted que domina (alto nivel de manejo) estas herramientas tecnológicas? ¿Por qué?

**Preguntas dirigidas para directivos***Capacitación*

1. Si ha recibido capacitación sobre autoevaluación, ¿En qué temas ha sido capacitado?
2. ¿Cuál crees que fue el propósito de la autoevaluación enseñado en la universidad?
3. ¿Qué papel juega la autoevaluación en la apuesta estrategia de la universidad?
4. ¿Cómo utiliza los resultados de la autoevaluación?
5. ¿Qué características o cualidades debe tener los directivos en el desarrollo de la autoevaluación?

*Sensibilización*

6. ¿En cuántos procesos de autoevaluación has participado en la Seccional Bogotá?
7. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cómo se realizó la sensibilización a la comunidad académica?

*Divulgación*

8. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cómo es el lenguaje utilizado en la divulgación?

*Comunicación*

9. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cuáles han sido los canales de comunicación?

*Concepto de hombre*

10. ¿Cómo crees que aportas al proceso?
11. ¿Cuál crees que es el espíritu de trabajo en los procesos de autoevaluación?
12. ¿Qué sentimientos, creencias o apreciaciones te dejan estos procesos de autoevaluación en los que has participado?

*Administración*

13. ¿Cuál crees que es la política y estrategia del proceso para lograr su propósito?

*Autoridad*

14. ¿Cómo es la estructura de mando del proceso? ¿Cuál es su rol en el proceso?

*Racionalización*

15. ¿Cómo aplica en su trabajo la normatividad, instrumentos, formatos para el desarrollo de la autoevaluación?
16. ¿Cuál es la apreciación que le queda del uso de cada una de estas en su trabajo?

*Tecnología*

17. ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas que apoyan el proceso?
18. Si la utilizó alguna vez ¿Piensa usted que domina (alto nivel de manejo) estas herramientas tecnológicas? ¿por qué?

**Preguntas dirigidas para estudiantes***Sensibilización*

1. ¿En cuántos procesos de autoevaluación has participado en tu programa, facultad o sede?
2. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cómo se realizó la sensibilización a la comunidad estudiantil?

*Divulgación*

1. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cómo es el lenguaje utilizado en la divulgación?

*Comunicación*

1. En esos procesos de autoevaluación, ¿Cuáles han sido los canales de comunicación utilizados?

*Aspectos culturales*

1. ¿Qué beneficios encuentras en qué la universidad o el programa realicé procesos de autoevaluación?
2. ¿Cómo cree que aportas a estos procesos?
3. ¿Qué sentimientos, creencias o apreciaciones te dejan estos procesos de autoevaluación en los que has participado?